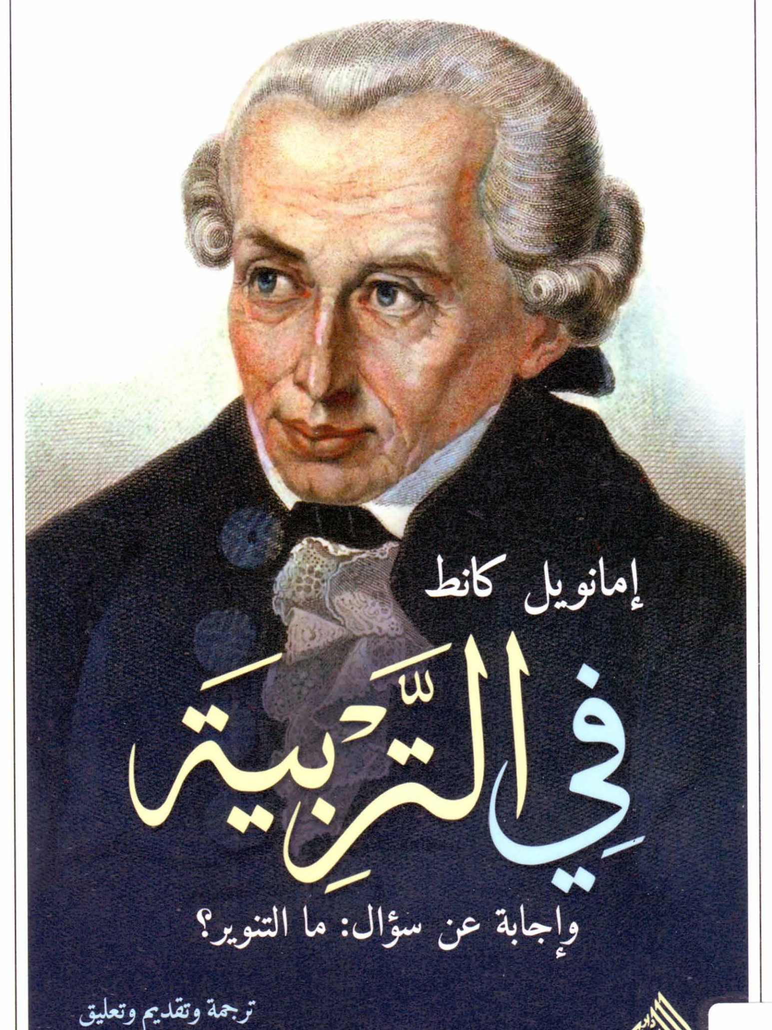
فلسفة



إمانويل كانط

فِي التَّرْبِيَة

وإجابة عن سؤال: ما التنوير؟

ترجمة وتقديم وتعليق

جوزيف معلوف

دار الرافدين

في التربية

وإجابة عن سؤال: ما التنوير؟

إمانويل كانط

ترجمة: جوزيف معلوف

العنوان بالأصل:

Über die Pädagogik

ترجمة العنوان بالانكليزية:

On Education

ترجمة العنوان بالفرنسية:

Réflexions sur l'éducation

By Immanuel Kant

Translated by Joseph Maalouf

الطبعة الأولى: يناير - كانون الثاني، 2022 (1000 نسخة)



بغداد - العراق / شارع المتنبي عمارة الكاهجي

تلفون: 9647714440520+ / 9647811005860+

info@daralrafidain.com — dar alrafidain

daralrafidain@yahoo.com — Dar.alrafidain

www.daralrafidain.com — @daralrafidain

ISBN: 978 - 9922 - 643 - 73 - 1

إمانويل كانط



وإجابة عن سؤال: ما التنوير؟

ترجمة

جوزيف معلوف



www.daralrafidain.com

الفهرس

تقديم

ما من شكّ في أنّ إمانويل كانط (1724 ـ 1804) قد ترك في مسيرة الفكر الإنسانيّ كتابات فريدة ما برح كلّ باحث ينهل منها في مجالات المعرفة والأخلاق والسياسة والماورائيّات والفنّ والتربية، نظرًا إلى عمق تحليله ونفاذ بصيرته وسعة معرفته. ففي ذروة أبحاثه الفلسفيّة التي وقف حياته من أجلها، طرح كانط عدّة أسئلة مقتضبة تختصر تساؤلات الإنسان الكبرى في عالم يُخيّم عليه الغموض والحيرة والقلق: «ماذا يُمكنني أن أعرف؟»، «ماذا يجب عليّ أن أفعل؟»، «ماذا يُمكنني أن أترجى؟»[1] وقد

---

(1) هذه الأسئلة الثلاثة أخذت حيّزًا كبيرًا من أبحاث كانط في مسيرته الفكريّة. يُحدّد السؤال الأوّل مجال العقل في نظريّة المعرفة. وقد توصّل كانط في كتابه **نقد العقل المحض** إلى نتيجة مفادها أنّ قدرة العقل كبيرة في الزمان والمكان، أي في العالم الحسّي، ولكن ما إن يسعى إلى فَهْم العالم غير المحسوس، حتّى يقع في حيرة وارتباك، إذ لا يستطيع أن يعرف شيئًا، بسبب غياب المعطيات الحسّية. وفي السؤال الثاني، يُحاول كانط أن يُقدّم نموذجًا أخلاقيًّا يقوم على مبادئ وأوامر قاطعة تفرض نفسها على الإنسان، إذ من دونها تُصبح القيم الأخلاقيّة أسيرة التقلّبات التجريبيّة، وبالتالي تَفقد مصداقيّتها. ويعتبر كانط أنّ الفعل الأخلاقيّ يقوم على الإرادة الحسنة والواجب. وقد عالج كانط هذه المبادئ في كتابَيه، **نقد العقل العمليّ** وَ**الأسس الميتافيزيقيّة للأخلاق**. أمّا السؤال الثالث، فيطرح مسألة الميتافيزيقا. فبعد أن بيّن في كتابه **نقد العقل المحض**، استحالة المعرفة الماورائيّة من خلال العقل والعلم، يسعى إلى إعادة اعتبار هذا البُعد من خلال الأخلاق، إذ هي توق الإنسان إلى الكمال. وبما أنّ الإنسان غير قادر على عيش الأخلاق بمنتهى الكمال في هذا العالم، فهو يفترض أن وجود عالم آخر هو المكان المناسب للتوصّل إلى هذا الكمال. وقد عالج كانط هذه المسألة في كتابه، **الدين في حدود العقل البسيط**، حيث

دأب طيلة حياته على الغوص في أبعاد هذه الأسئلة كي يُسهم في الإجابة عنها برؤية جديدة وبراهين فلسفيّة متينة.

في هذا السياق، يندرج كتابه **في التربية**[1]، وهو مجموعة محاضرات ألقاها كانط في جامعة كونيغسبرغ[2] في بروسيا الشرقيّة بين العامين 1776 وَ 1787، حيث كان أستاذًا يُعلّم فيها. وتجدر الإشارة إلى أنّ كانط كان يُدرّس المنطق والميتافيزيقا والجغرافيا الطبيعيّة والأخلاق والتربية، وغيرها من الميادين التي كانت تطلبها الجامعة منه. فلو لم تَطلب جامعة كونيغسبرغ منه أن يُعطي محاضرات عن التربية، ولولا الجهد الكبير الذي بذله تلميذه فريدريك تيودور رِنْك (Rink)، لَما رأى الكتاب النور للمرّة الأولى في العام 1803.

في الواقع، وطبقًا لنظام الجامعة، لا يختار الأستاذ بنفسه لا المادة، ولا نَمَطَ محاضراته، وعليه، كان التعليم يقتصر على الكتب المعتمدة آنذاك. وقد استند كانط في دروسه الأولى إلى أبحاث الفيلسوف والمربّي يوهان برنْهارد بازيدوف[3] (Basedow)، و**ملخّص التربية** لصاموئيل

يقول: «تقود الأخلاق حتمًا إلى الدين وترقى إلى فكرة المشرّع الأخلاقيّ القدير، القائم خارج الإنسانيّة، حيث تكمن فيه الغاية النهائيّة التي يجب أن تكون في الوقت عينه غاية الإنسان النهائيّة». انظر:

Emmanuel KANT, *La religion dans les limites de la simple raison*, trad. André Tremesaygues, Paris, Felix Alcan, 1913, p. 17 – 18.

(1) اسم الكتاب باللغة الألمانيّة:

Über die Pädagogik

(2) تقع هذه المدينة في الأراضي الروسيّة المطلّة على بحر البلطيق، واسمها الحالّي كالينينغراد. وقد ضمّها الاتّحاد السوفياتي إليه في العامّ 1946، بعد تَفكُّك ألمانيا في نهاية الحرب العالميّة الثانية وخسارتها مساحات شاسعة في الشرق، أي ما كان يُعرف في أيّام كانط بِبْروسيا الشرقيّة.

(3) فيلسوف واختصاصيّ في التربية، وُلد في مدينة هامبورغ في العامّ 1724 وتُوفّيّ في مدينة

بوك[1] (Bock). بيد أنّ كانط لم يتقيّد كثيرًا بتعليمات الجامعة، إذ انكبّ على إعطاء تفسيراته الخاصّة التي انبثق منها كتابه في التربية.

يبدو خَرْق قانون الجامعة أمرًا غريبًا بالنسبة إلى مسلك فيلسوف معروف باستقامته واحترامه للقانون. لكنّ كانط أراد التغلّب على العادات البالية والمتحجّرة في المدارس الألمانيّة إبّان القرن الثامن عشر. وبروح الإخلاص لعصر التنوير، كان يُردّد قائلًا: «يجب أن نكفّ عن تلقّي الأفكار فحسب، يجب أن نتعلّم كيف نُفكّر»[2].

في هذا الإطار، تندرج، إلى جانب كتاب كانط **في التربية**، ترجمة المقالة الشهيرة التي حدّد فيها كانط مفهوم التنوير في القرن الثامن عشر، والتي تحمل عنوان: «**إجابة عن سؤال: ما التنوير؟**»[3]

كان كانط أستاذًا ناجحًا في جامعته، وذلك بشهادة من الفيلسوف الشهير

ماغدبورغ في العام 1790. ترك مؤلّفات عدّة في التربية، ولا سيّما في تربية أبناء الأمراء. كان له الفضل في تأسيس أوّل مدرسة اختباريّة في مدينة ديسّاو (Dessau) في مقاطعة زاكسوني أنهالت الألمانيّة، حملت اسم philanthropinum أي محبّة الإنسان، كان لها تأثير كبير في الأوساط التربويّة في ألمانيا، إذ كانت تدعو إلى العودة إلى الطبيعة، وأنّه كان من الضروريّ أن يتربّى أولاد الأغنياء والفقراء في المدرسة نفسها. وكانت هذه المدرسة تشدّد على اللعب وإتقان الحرفيّات والرياضة وغيرها. وممّا لا شكّ فيه أنّ بازيدوف قد تأثّر كثيرًا بفكر روسّو التربويّ الذي كان من أهم المراجع التربويّة في تلك الفترة مع جون لوك في بريطانيا.

(1) فيلسوف ألمانيّ وُلد في مدينة كونيغسبرغ في العامّ 1716 وتوفّيّ في العامّ 1785. كان زميلًا لكانط في الجامعة، حيث درّس اللغة اليونانيّة والتربية في الجامعة عينها. ترك تأثيرًا مهمًّا في فكر كانط التربويّ.

(2) إنّ النصّ الألمانيّ لهذه العبارة معروف جدًّا في أوساط الباحثين في الفلسفة. *« Kurz, er soll nicht gedanken sondern denken lernen »* راجع:

Emmanuel KANT, *Réflexions sur l'éducation*, introduction, traduction et notes par Alexis Philonenko, Paris, Vrin[8], 1996, p. 11.

(3) العنوان الأصليّ باللغة الألمانيّة هو: *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*

يوهان هردر[1] (Herder)، الذي تتلمذ على يديه بين عامَي 1762 وَ1764. قال في كانط: «لقد كنتُ سعيدًا جدًّا بالتعرّف إلى هذا الفيلسوف. كان أستاذي. في سنوات شبابه كانت تعصف فيه حميّة عصره الجذلة، والتي احتفظ بها على ما أظنّ حتّى فترة متأخّرة من عمره»[2]. هذا النجاح الباهر، جعل من كانط أستاذًا ومربّيًا في آن واحد. ويتأكّد هذا الاهتمام بالتربية في الصفحات الأولى من كتابه **في التربية**: «الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يحتاج إلى تربية»، وأنّه لا يمكن أن يُصبح الإنسان إنسانًا إلّا «عبْر التربية»، «وأنّ الإنسان لا يستطيع أن يكون إنسانًا إلّا بالتربية»، ممّا يدلّ على الاهتمام الكبير الذي خصّ به التربية في مسيرته الفكريّة.

وفضلًا عن اهتمامه بالفلاسفة التربويين الألمان، قرأ كانط كتاب روسّو **في التربية، إميل نموذجًا**، بافتتان إلى حدّ أنّه عَدَلَ عن نزهته الاعتياديّة التي كان يقوم بها كلّ يوم في نفس التوقيت. لم يكن تأثير روسّو في فكر كانط التربويّ يقبل الجدل، وبخاصّة في الكتاب الذي نقلناه إلى العربيّة. كما قرأ كانط أراء جون لوك في كتابه **حول تربية الأطفال**. وباختصار، هناك عناصر عدّة قد أسهمت في بلورة فكر كانط التربويّ.

غير أنّ النقطة الأكثر إثارة للدهشة في هذا المؤلَّف، تتجلّى في البُعد العملي. فالانطباع السائد أنّ كانط فيلسوفٌ يهوى التنظير والمفاهيم

(1) يوهان هيردر، فيلسوف وشاعر ألمانّي، وُلد في مدينة مورنغن (Mohrungen) الواقعة حاليًّا في شرق بولندا، في العامّ 1744 وتُوفّي في العامّ 1804 في مدينة فايمار (Weimar) الألمانيّة الشهيرة. كان صديقًا للشاعرَين والأديبَين يوهان غوته (1749 ـ 1832) وفريدريك فون شيلر (1759 ـ 1805). وكان من مؤسّسي الجمعيّة الألمانيّة الشهيرة، «عاصفة وَشَغَف» (Sturm und Drang) التي اهتمّت بالشعر الحيّ والعفويّ.

(2) Cf., Albert RIVAUD, *Histoire de la philosophie*, Paris, PUF, 1968, p. 69.

الفلسفيّة المعقّدة، إلّا أنّ التوجّه الفكريّ لم يمنعه من أن يُقدّم للتربية حلولًا عمليّة ومدروسة، لأنّه، وفي حقل التربية، كلّ شيء مرتبط بالتجربة، هذا يعني أنّ كانط تقرّب من حياة الطفل اليوميّة ليُقدّم له التوجيهات الضروريّة التي تساعده على النموّ والتطوّر. وقد قال فيه الفيلسوف ألكسي فيلونينكو[1]: «يُمكننا القول بأنّ كتاب في التربية، هو عمل رجل ومربّ ومعلّم وفيلسوف، إذ يبقى مولّفًا معاصرًا على غرار فلسفته النقديّة»[2].

يعتبر كانط أنّ «التربية فنّ». هذا ما اقترحه في مطلع كتابه. هذا الفنّ ينتظم وفق أبعاد أربعة: الانضباط، ويقتصر دوره على ترويض الهمجيّة الكامنة في بنية الإنسان؛ والتنشئة من أجل اكتساب المهارات؛ والمدنيّة التي تسمح للإنسان بالتكيّف مع المجتمع الإنسانيّ؛ والأخلاق، وهي النقطة الأخيرة التي تندرج في توجّه فكر كانط الأخلاقيّ الذي يقود إلى الغايات الحسنة. هذه الأبعاد الأربعة يستعيدها كانط بصورة أكثر شموليّة في كافّة فصول الكتاب. وقد قسّمه إلى ثلاثة محاور كبرى: التربية الجسديّة والتربية الذهنيّة والتربية الأخلاقيّة.

ففي المحور الأوّل، يُشدّد كانط على دور الأمّ في الطفولة، إذ هي المربّية الأكثر كفاءة والأقرب إلى الطفل من أيّ شخص آخر. ويستلهم كانط الوسائل الطبيعيّة التي ركّز عليها روسّو في تربية الأطفال، ليبيّن

(1) ألكسي فيلونينكو (Alexis Philonenko)، فيلسوف فرنسّي ومؤرّخ للفلسفة، من أصل روسيّ، وُلد في العام 1932 في باريس وتُوفّي في العامّ 2018 في المدينة عينها. كان اختصاصيًّا بفكر كانط وروسّو وفيخته وهيغل وشوبنهاور وغيرهم. ترك مؤلّفات وترجمات في مجالات كثيرة، ولا سيّما ترجمة في التربية لكانط مع مقدّمة مسهبة عن الإطار الفكريّ للكتاب، وغيرها من كُتُب كانط.

(2) Emmanuel KANT, *Réflexions sur l'éducation*, op.cit., p. 14.

أنّه من الأفضل أن نترك الطفل ينمو في جوّ طبيعيّ بعيد عن كلّ تصنّع أو تكلّف. ومنذ البداية، سعى كانط إلى ترسيخ الشجاعة في نفس الطفل، كي يثق بنفسه ويتخلّص من الخوف، وذلك من خلال تدريبه على السير في مناطق وعرة، على غرار الأطفال السويسريّين الذين يغامرون في الجبال ليتدرّبوا على خشونة الحياة. كما يُشدّد كانط على أهمّية الرياضة البدنيّة، إذ تسهم في تنمية البعد الإنسانيّ. وهذا ما يقودنا إلى التربية الذهنيّة، لأنّ العقل السليم في الجسم السليم، كما يقول المثل.

في المحور الثاني، يعتبر كانط أنّ الذكاء لا يتطوّر إلّا عن طريق العمل وليس عن طريق اللهو. ويعتبر أنّ الثقافة لا تُكتسب إلّا عن طريق الانضباط والإكراه. هذان المبدأن يُشكّلان، بالنسبة إليه، الطريق الفضلى للحصول على ثقافة عالية.

وفي السياق عينه، يوصي كانط بتثقيف مَلكات العقل، أي، المخيّلة والفاهمة[1] والذاكرة والفكر في صورته الشاملة. ولهذه الغاية، يحمل على النظام التربويّ الذي يُركّز على الذاكرة في التعليم، أكثر من أيّ ملكة أخرى، إذ تُلحق الضرر بكافة المَلَكات الأخرى. إنّ الثقافة المؤسّسة على الذاكرة فحسب هي ثقافة سطحيّة ومشوّهة. الذاكرة هي تنازل العقل عن عمله، إذ ينزلق الإنسان باتّجاه كلّ ما هو جاهز مسبقًا.

---

(1) يعني هذا المدلول في الألمانيّة Verstand أي القدرة على الفهم والحكم على الأشياء. ويعني بالفرنسيّة entendement وبالإنكليزيّة Understanding. هذا المدلول له مكانة مهمّة في فكر كانط، إذ يُسهم في تنظيم المعرفة. فالمعرفة، في عُرفه، هي احتكاك الحساسية (aesthesis) (أي الانطباعات ـ أو العالم الحسّيّ ـ التي يتأثّر بها الإنسان في إطار الزمان والمكان) بالفاهمة (أي القدرة على التقاط هذه الانطباعات من أجل تنظيمها بواسطة المقولات، بغية تحويلها إلى معرفة). وقد اعتمدنا هذه الترجمة استنادًا إلى ترجمة **نقد العقل المحض** لموسى وهبة.

ليس مدهشًا أن يركّز كانط على دور الفاهمة (Verstand) في كتابه. إنّ «استخدام الفاهمة ضروريّ لفهم ما نتعلّمه أو ما نقوله كي لا نُردّد شيئًا من دون أن نفهم معناه». والوسيلة الفضلى للوصول إليها هي الطريقة السقراطيّة: التوليد، أو فنّ توليد العقول. وما يقترحه كانط هو أن يتوصّل التلميذ إلى بناء أفكاره الذاتيّة، بدلًا من أن يتلقّاها جاهزة من المُدرّس.

ليس مدهشًا أن يُركّز كانط على دور الفاهمة والعقل في التربية الذهنيّة. يرتكز مفهوم التربية على توجيه الإنسان ليبلغ مرحلة النضج الفكريّ، فتسمح له بأن يُحلّق بفضل أجنحته الخاصّة من دون أن يُمارَس عليه وصاية اجتماعيّة أو سياسيّة أو دينيّة. نحن في قلب عصر التنوير. كانط، على غرار فلاسفة التنوير الآخرين في ألمانيا وفرنسا، يعتبر أنّ الإنسان قد بلغ عُمر النضوج وليس عليه إلّا أن يستخدم عقله بشجاعة وعزم، كي يخرج من مرحلة القصور، كما ورد في مقدّمة مقالته، **إجابة عن سؤال: ما التنوير؟**

وفي المحصّلة، يُركّز كانط في التربية الذهنيّة على عوامل عدّة تُسهم في توجيه الطفل إلى النجاح في حياته: العمل والإلزام والانضباط وتنمية الفاهمة والعقل، وأن يتوصّل الجميع إلى استبطان كلّ ما يتلقّنوه. على الإلزام أن يتحوّل، بفعل الزمن، إلى إلزام ذاتيّ كي ينجح الطفل في حياته؛ وعلى الانضباط أن يتحوّل إلى انضباط ذاتيّ... كي يتوصّل الطفل إلى اكتشاف حرّيّته الخاصّة ويُصبح بالتالي مستقلًّا. بيد أنّ المشروع الكانطيّ لا يتوقّف أبدًا عند التربية الذهنيّة، بل يكمن في تنمية التربية الأخلاقيّة، إذ من دونها يبقى الإنسان أقرب إلى البربريّة منه إلى التحضّر.

ليس عرضيًّا أن يُخصّص كانط المرحلة الأخيرة من مشروعه التربويّ

للأخلاق، إذ بفضل هذا البُعد، تبلغ التربية هدفها. إنّ كتابات كانط في الأخلاق غزيرة. ومن غير المجدي أن نُشير إليها في هذه المقدّمة. والحال، سنرى كيف يُدخل كانط عن سابق تصميم ودراية تجربته الأخلاقيّة كلّها في هذا المؤلّف.

انطلاقًا من المرحلتين الأوّليّتين، يكتسب الإنسان، بفضل التربية الجسديّة والذهنيّة، مبدأين أساسيّين: المهارة والحكمة. وستستخدم التربية الأخلاق لأجل تعميق هذا البُعد لدى الإنسان. فعندما يرقى الشابّ إلى المستوى الأخلاقيّ، تكتمل التربية. لكن، كيف تصوّرها كانط عمليًّا؟

ترتكز القيم الأخلاقيّة، من وجهة نظر عامّة، على تشكيل المزايا كي يتصرّف الطفل وفقًا لمبادئ أخلاقيّة عامّة. ويُرجع كانط تنمية تلك المزايا إلى أبعاد ثلاثة: الطاعة والصدق وحسن المخالطة.

البعد الأوّل من هذه المزايا هو الطاعة، ويُمكننا أن نوضحها على الشكل التالي: «أن نفكّر دائمًا عبْر ذواتنا»، أي أن نكون دومًا منطقيين في التعاطي مع ذواتنا، وأن نخضع فقط لاعتباراتنا الخاصّة. إذن يجب أن نستبطن الطاعة، بحيث تُصبح خضوعًا لذواتنا وأن نغدو في آخر المطاف أحرارًا ومستقلّين.

والبعد الثاني الأساسيّ في تشكيل مزايا الطفل هو الصدق: الإنسان الذي يكذب لا يتمتّع بأيّ مزية. ماذا يعني أن نكذب؟ يتساءل كانط؟ هو أن نهبط تحت مستوى الكرامة الإنسانيّة.

أمّا العامل الأخير الذي يُعنى بالمزايا فهو حسن المخالطة. إنّ الحقيقة العامّة التي تصوغ حسن المخالطة الفُضلى هي التالية: أن نُفكّر

دائمًا كأنّنا مكان الآخرين. وهذا ما يُسمى في الأخلاق بالقاعدة الذهبيّة، إذ ما أريده لنفسي يجب أن أريده لغيري. على الطفل أن يتعلّم كيف يكون اجتماعيًّا أي أن يهتمّ بحقوق الآخرين. في هذا السياق، كان كانط يَنْفُرُ من الأنانيّة، على اعتبار أنّ جميع أفكاره الأخلاقيّة قد ارتكزت على التعلّم كيف يضع الإنسان نفسه مكان الآخرين. هذه الأفكار السامية هي استعادة للحقائق الثلاث المذكورة في كتاب **أسس ميتافيزيقا الأخلاق**، بوصفها أوامر قاطعة[1].

هذه الخاصيّة الأخلاقيّة لا يُمكن أن تتحقّق إلّا عَبْرَ احترام الواجبات التالية: الواجبات تجاه الذات، والواجبات تجاه الآخرين. وفكرة الواجب هي في قلب التفكير الأخلاقيّ الكانطي.

أمّا واجبات الإنسان تجاه نفسه فيلخّصها كانط على النحو التالي: لا تبحثوا عن إشباع كامل رغباتكم وميولكم، بل امتلكوا في داخلكم شيئًا من الكرامة، التي تجعل الإنسان أكثر نُبْلًا من سائر المخلوقات الأخرى كلّها. وفي السياق عينه، يعتبر كانط في كتابه **نقد العقل العمليّ** أنّ «أكثر ما

(1) الأوامر القاطعة التي يبني عليها كانط البعد الأخلاقيّ هي ثلاثة. يعتبر كانط أنّ هذه الأوامر الأخلاقيّة تَصلح في كلّ زمن، إذ لا ترمي المنفعة الشخصيّة ولا السعادة التي قد تتحوّل إلى سعادة على حساب الآخرين. هذه الأوامر الأخلاقيّة القاطعة وردت في كتاب **الأسس الميتافيزيقيّة للأخلاق**:
«تصرّف وكأنّ شعار مسلكك سيتحوّل بإرادتك إلى قانون عامّ». «تصرّف بحيث تُعامل دائمًا الإنسانيّة التي في شخصك، والتي في أيّ شخص آخر، لا كوسيلة فقط بل كغاية». «تصرّف دومًا كما لو كنت في الوقت عينه مشرّعًا ومواطنًا في جمهوريّة الإرادات الحرّة». انظر:
Emmanuel KANT, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, trad. Victor Delbos, Paris, Librairie Delagrave, 1990, p. 31; p. 36; p. 42.

يتناقض مع الكرامة الإنسانيّة أن يتذلّل الإنسان أمام الآخرين، أو أن يُكثر من المديح بغية استمالة العطف عبْر سلوك ساقط»[1].

لقد خرج كانط في نهاية بحثه التربويّ بسؤالين حول التربية الدينيّة والتربية الجنسيّة. وممّا لا شكّ فيه أنّ هذه المقاربة تستحقّ منّا التفاتة خاصّة.

يتساءل كانط: هل يجب علينا أن نُلقّن الأطفال في وقت مبكر جدًّا مفاهيم دينيّة معقّدة؟ يَشوبُ الجواب الكانطيّ القليل من التردّد. فمن جهة، يعتبر أنّ المفاهيم الدينيّة تفترض معرفة في اللاهوت والتي يجب أن نسرّ بها إلى الأطفال رويدًا رويدًا، مراعين في ذلك تطوّر العقل ومَلَكة الحكم. كما ينبغي أن نشرح لهم لاحقًا نَسَقَ هذا العالم وتاسيسه ليصلوا في آخر المطاف إلى المشرّع الأكبر، أي الكائن الأسمى (الله). ويعرف كانط من جهة أخرى، أنّه علينا تثبيت تلك المفاهيم في أذهانهم في وقت مبكّر جدًّا كي نبدّد فكرة الخوف التي تستحوذ على الإنسان.

بيد أنّ الديانة، في عُرْف كانط، لا تُفهم إلّا في ضوء الأخلاق. «الديانة أخلاق مُطبّقة على معرفة اللّه». وفي الصفحات القليلة التي أفردها للدين، يعتبر كانط أنّه إذا لم تُضمّ فكرة الديانة إلى رقّة الوعي الأخلاقيّ، فإنّها ستغدو دونما أثر. الديانة من دون وعي أخلاقيّ هو عبادة وهميّة. كما أنّ التردّد إلى الكنيسة يجب أن يساعد الإنسان على التحسّن على المستوى الأخلاقيّ[2]، وإلاّ أصبحت الديانة مجرّد ظاهرة خارجيّة لا فائدة منها.

---

(1) انظر:

Emmanuel KANT, *Critique de la raison pratique*, trad. François Picavet, Paris, Quadrige /PUF, 1985, p. 84 – 85.

(2) يعتبر كانط أنّ تعدّد الأديان هو تعبير عن بحث الإنسان عن المطلق الذي يُعطي معنى

وسيغدو كانط في هذا المؤلّف الصغير رائدًا في الحوار الدينيّ العالميّ من خلال الأخلاق. فهو يسعى إلى تثبيت هذا البُعد في ذهن الطفل كي لا يتوقّف عند الممارسة الدينيّة الخارجيّة وحسب، بل ليأخذ بالاعتبار السلوك الصالح الذي يسهم في ترقيته الإنسانيّة.

أمّا المقاربة الكانطيّة للجنس فليست أقلّ أهميّة. فهو يعتبر أنّ الحوار الصريح إنّما يُمثّل الحالة الأكثر فعاليّة، إذ يبدو من المستحيل أن يبقى المراهق في الجهل والسذاجة. إنّ الصمت في هذه المسألة لا يزيد الأمر إلّا سوءًا. كما يبدو من خلال الكتاب أنّ موقف كانط من العلاقات الجنسيّة قبل الزواج متحفّظ جدًّا، إذ يُفضّل أن تحصل هذه العلاقة بعد الزواج، لأنّ الشابّ أو الشابة غير قادرين على تحمّل مسؤليّاتهما تجاه الأطفال الذين يولدون. بيد أنّ هذه المسألة اليوم في الدول الأوروبّيّة باتت مسألة عاديّة، لأنّ معظم هذه الدول، غالبًا ما تقوم بنفقة الأطفال الذين يولدون من العلاقة الجنسيّة.

يختم كانط كتابه في التربية بالعبارة التالية: «يجب أن نشير إلى أهميّة تقييم واقع الطفل اليوميّ مع ذاته، كي يتمكّن في أواخر أيّامه من أن يجري تقييمًا لحياته». توفّي كانط في 12 شباط 1804، وهو يُتمتم الكلمتين التاليتين: «هذا جيّد» (es ist gut)، دلالة على أنّه كان راضياً عن مسيرته الحياتيّة والفكريّة التي وقفها من أجل خدمة الإنسان كي يرفعه إلى مستوى الحرّيّة والإنسانيّة والفكر الحرّ. وهي الأفكار نفسها التي طرحها في مقالته، **إجابة عن سؤال: ما التنوير؟**

لحياته. وهو، بالتالي، من خلال رؤيته المسيحيّة للأخلاق، ينظر إلى أبعد من هذه الديانة ليصيب جميع الأديان السماويّة، اليهوديّة والإسلام. لذا، ينبغي لليهوديّ والمسلم، كما المسيحيّ، بعد كلّ صلاة، أن يكون أكثر إنسانيّة وأكثر قربًا من الخير والصلاح.

هذه المقالة الشهيرة نُشرت لأوّل مرّة في مجلّة برلين الشهريّة في تشرين الثاني من العامّ 1784، بناء على طلب من المجلّة نفسها. وتجدر الإشارة إلى أنّ الفيلسوف موسى مندلسون[1] (Moses Mendelsohn)، كتب في المجلّة نفسها قبل شهرين مقالة بعنوان: **ما معنى أن نستنير؟** (*Was bedeutet erklären ?*) عبّر فيها عن رأيه في مفهوم التنوير، ولو لم يستخدم التعبير الكانطيّ Aufklärung في عنوان المقالة. ويؤكّد كانط أنّه لم يكن على علم بصدور مقالة مندلسون يوم أرسل مقالته إلى المجلّة. ومع أنّه يُعتبر من أهمّ مناصري عصر التنوير، إلّا أنّه كان يُحذّر من انحرافاته الممكنة في ميادين شتّى. يقول مندلسون في هذا الصدد: «إنّ الإفراط في التشديد على التنوير يُضعف البعد الأخلاقيّ ويقود إلى القساوة والأنانيّة والإلحاد والفوضى. وأنّ الإفراط في الثقافة يولّد البحبوحة والرياء والرخاوة والشعوذة والعبوديّة». هذا الموقف يختلف تمامًا عمّا حاول كانط أن يُظهره في مقالته، إذ هو أكثر تفاؤلًا من حيث مصير الإنسانيّة. بيد

(1)فيلسوف ألمانيّ من الديانة اليهوديّة، وُلد في مدينة ديسّاو (Dessau) في مقاطعة زاكسوني أنهالت في العامّ 1727 وتُوفّي في برلين في العامّ 1786. كان رائدًا في الفكر اليهوديّ وكان يسعى إلى أن يُعترف بالفكر اليهوديّ أسوة بالفكر الألمانيّ. ناهض فكرة التاريخانيّة (historicism) التي كانت تعتبر أنّ النموّ سيصيب الإنسانيّة كلّها، كما كان يزعم إمانويل كانط وغوتهولد ليسينغ (1729 ـ 1781)، أمّا مندلسون فكان يعتبر النموّ مسألة فرديّة فحسب. كان من أهمّ المدافعين عن فكر التنوير في ألمانيا، ولا سيّما في كتابه **أورشليم أو السلطة الدينيّة واليهوديّة**، إذ دعا فيه إلى التسامح وإلى فصل السياسة عن الدين في ألمانيا، وإلى عدم الحكم على الأشخاص من خلال آرائهم الدينيّة. موسى مندلسون هو أيضًا جدّ الموسيقار الشهير فليكس مندلسون (1809 ـ 1847). وقد ترك تأثيرًا كبيرًا في فكر ليسينغ التسامحيّ، ولا سيّما في روايته الشهيرة **ناتان الحكيم** (*Nathan der Weise*)، وهي رواية تدعو إلى التسامح والتعاون بين الديانات السماويّة الثلاث: اليهوديّة والمسيحيّة والإسلام.

أنّ مندلسون يُشدّد أيضًا في مقالته على التسامح والحرّيّة الدينيّة والنضج والكرامة الإنسانيّة وهي المبادئ التي قام عليها عصر التنوير. ولكن لنعد إلى كانط وإلى الغاية من مقالته.

إنّ همّ كانط في هذه المقالة هو تحرير الإنسان من التبعيّة السياسيّة والدينيّة كي يتمكن من التفكير بنفسه من دون العودة إلى وصيّ يُشرف عليه في كلّ شيء. وقد عبّر كانط عن هذه الحرّيّة في مطلع مقالته، مستحضرًا الشاعر الرومانيّ أوراسيوس: «تجاسر وفكّر».

وهناك تعبيران أساسيّان في هذه المقالة، يعود إليهما كانط ليبيّن لنا ميزة عصر التنوير: القصور (Unmündigkeit) وَالرشْد (Mündigkeit). الرشْد هو أن يكتسب الإنسان عقلًا مستنيرًا كي يتخلّص من الوصاية التي يُمارسها رجال السياسة ورجال الدين عليه، إذ يسعون دائمًا إلى إبقائه في عقليّة القطيع، أي في عقليّة قاصرة يسهل عليهم تدجينه والسيطرة عليه. قد يصل الإنسان إلى سنّ الرشد، إلّا أنّه يتصرّف في أغلب الأحيان كقاصر، إذ يستحوذ عليه الكسل والجبانة، ويخاف من أن يخرج من واقعه.

ويدعو كانط في هذه المقالة إلى استخدام العقل بحرّيّة في الشأن العام، إذ من دون العودة إلى العقل، يصعب على الإنسان الخروج من قصوره، وبالتالي يفقد كرامته وقيمته ويُضحي كائنًا من دون رؤية.

فلا عجب أن يكون هناك تكامل بين كتاب في التربية وهذه المقالة، إذ إنّ الغاية منهما هي ترقية الإنسان وتحريره من التبعيّة والقصور كي يصبح إنسانًا ناضجًا يعرف أن يقود نفسه بنفسه من دون العودة إلى وصيّ.

نحن في النصف الثاني من القرن الثامن عشر. ومع ذلك لا يزال

فكر كانط الشجاع وحرّيّة تعبيره وبعده النقديّ الثاقب يسائلوننا أكثر من أيّ وقت مضى، وبخاصّة في العالم العربيّ. ألا ينبغي توجيه التربية في المدارس لأجل ترفيع العقل ومَلَكة الحكم حتّى يتسنّى للإنسان أن يستفيق من واقعه المرير؟ ليس غريبًا أن تصبح تربية الحرّيّة المسؤولة الطريق الأكيد نحو ديموقراطيّة الأفكار والسياسة في الشرق. لن يرقى العالم العربيّ إلى الحرّيّة والانفتاح والإبداع إلّا من خلال العقل. ليس ثمّة نهضة في العالم العربيّ من دون تربية أصيلة قادرة على خلق جيل ناضج، جيل حُرّ يَعرف ما يريد ويَرفض كل وصاية دينيّة أو سياسيّة عمياء. نحن بحاجة إلى تربويّين مخلصين أكثر من أي شيء آخر. ألا يُمثّل كانط ذلك التربويّ الذي يدفع الإنسان نحو النُبْل والأعالي، ليس عبْر أفكاره الأخلاقيّة والتربويّة فحسب، بل عبْر حياته وسلوكه أيضًا؟

الفصل الأول

في التربية

1 ـ الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يحتاج إلى تربية. ونعني بالتربية العناية (أي الاهتمام بالطفل وتغذيته) والانضباط (Zucht) والتعليم، جنبًا إلى جنب مع التنشئة[1]. على هذا النحو، يجتاز الإنسان ثلاث مراحل: مرحلة الرضيع (الذي يحتاج إلى الرضاعة) ومرحلة الطفل (الذي يحتاج إلى الانضباط) ومرحلة التلميذ (الذي يحتاج إلى التعليم).

2 ـ تستخدم الحيوانات قواها بمجرّد أن تمتلكها، من خلال خطّة منتظمة، بحيث لا تُلحق الأذى بنفسها.

وإنّه لأمر مثير للإعجاب، أن نرى، على سبيل المثال، صغار السنونو، التي لم تخرج بعد من البيضة، وهي بعد عمياء، تسهر على أن لا توسّخ أعشاشها.

لا تحتاج الحيوانات إلى عناية، ولكن على الأكثر، إلى التغذية

(1) تعني كلمة التنشئة في اللغة الألمانية Bildung. وهي تحمل أيضًا معاني أخرى، كالثقافة والتربية الأخلاقيّة وغيرها.

والدفء والإرشاد وبعض الحماية. لا شكّ في أنّ معظم الحيوانات تحتاج إلى تغذية، إلّا أنّها ليست بحاجة إلى عناية. نفهم بالعناية، الاهتمام الحميم والانتباه اللذين يمنحهما الأهل لأولادهم، كي يتجنّبوا استخدام قواهم بطريقة لا تؤذيهم. فإذا بكى حيوان، على سبيل المثال، عندما يُبصر النور، كما يفعل الأولاد، يُصبح لا محالة فريسة للذئاب والحيوانات المتوحشّة الأخرى التي تحوم حوله بعد أن جذبها بكاؤه.

3- يُحوّل الانضباط الطبيعة الحيوانيّة إلى طبيعة إنسانيّة. فالحيوانات تستطيع بغريزتها أن تفعل ما تستطيع فعله، إذ هناك عقل آخر قد وهبها كلّ شيء منذ البداية. بيد أنّ الإنسان يحتاج إلى عقله. ولأنّه لا يملك الغريزة، ينبغي له أن يُعدّ مخطّطًا لمسلكه. ومع أنّه غير قادر على أن يفعل هذه الأمور كلّها، إذ يأتي إلى العالم من دون تطوّر، فعلى الآخرين أن يفعلوا ذلك من أجله.

4- ينبغي للكائن الإنسانيّ بجهده الخاصّ أن يُطوّر المواهب الطبيعيّة الإنسانيّة كلّها شيئًا فشيئًا.

كلّ جيل يربّي الجيل الذي يأتي بعده. كما يُمكننا أن نفتّش عن البدايات الأولى لهذا التطوّر سواء أكان الإنسان في حالة بدائيّة لا شكل لها أو في حالة تطوّر كامل. فإذا سلّمنا بأنّ الحالة الثانية هي التي وُجدت أوّلًا، ينبغي لنا أن نقبل بأنّ الإنسان فيما بعد قد انقلب إلى وحش وأضحى فريسة البربريّة.

الانضباط هو الذي يمنع الإنسان من أن يحيد عن غايته الإنسانيّة التي تثيرها الميول الحيوانيّة. فهو يفرض عليه قيودًا كي لا يلقي

بنفسه في المخاطر بطريقة همجيّة ومن دون تفكير. في هذه الحال يكون الانضباط سلبيًّا، إذ تقتصر مهمّته على مواجهة طبيعة الإنسان الجامحة. إنّ الجانب الإيجابيّ للتربية هو التعليم.

إنّ الروح اللاإنضباطيّة[1] هي الاستقلال عن القوانين. يُخضع الانضباط البشر للقوانين الإنسانيّة، فيشعرهم بالقيود المفروضة عليهم. لذا، والحالة هذه، يجب أن يكتمل الانضباط في وقت مبكّر. فالأطفال، على سبيل المثال، يُرسَلون إلى المدرسة أوّلًا، لا بهدف تعلّم شيء ما، بل، بالأحرى، ليعتادوا على الجلوس بهدوء والقيام بما يُطلب منهم، كي لا يرغبوا في وقت لاحق في تطبيق أيّ شيء يعارضهم على الفور.

5 ـ الإنسان، بطبيعته، يميل بشدّة إلى الحرّيّة، بحيث إذا اعتاد عليها، يضحّي بكلّ شيء من أجلها. لهذا السبب بالذات، كما أشرنا إلى ذلك، يجب أن يؤخذ الانضباط[2] على محمل الجدّ في وقت مبكر جدًّا. وعندما لا يُكتسب الانضباط، فمن الصعب في وقت لاحقٍ تغيير طبع الإنسان في الحياة. إنّ الأشخاص غير المنضبطين ينجرّون إلى اتّباع نزواتهم.

نرى هذا الوضع أيضًا عند الشعوب البدائيّة، فحتّى لو بقيت مدّة

(1) يحُدّد كانط الطبيعة على أنها حالة تسود فيها حرّيّة متفلّتة من دون قانون ينظّمها، خلافًا لما كان يقوله جان ـ جاك روسّو.

(2) يُردّد كانط هنا ما قاله جون لوك عن أهميّة الانضباط: «إنّ الحرّيّة والتسامح لا يُسهمان في تقديم الخير إلى الأطفال، لأنّ غياب الحكم هو السبب الذي يجعلهم يحتاجون إلى الانضباط من أجل كبْح جماحهم». راجع الحاشية في:

Alexis, Philonenko, *Réflexions sur l'éducation*, op.cit., p. 71.

طويلة تقوم بمهام على غرار الأوروبيّين، فهي لا تستطع البتّة أن تتعوّد على نمط حياتهم. ومع ذلك، لا نجد عندهم التعلّق النبيل بالحرّيّة التي تخيّلها روسو[1] وآخرون، بل نجد شيئًا من الخشونة، إذ لم يُطوّر الحيوان بعد (الإنسان البدائيّ)، إذا جاز التعبير، طبيعته الإنسانيّة. فعلى الناس أن يعوّدوا أنفسهم باكرًا على الانصياع لأوامر العقل. فإذا سُمِح لإنسان بأن يُصغي إلى إرادته في شبابه من دون معارضة أحد، فسيبقى في الفوضى طوال حياته. كما أنّه لا يُفيد البعض أيّ شيء إذا حصلوا في شبابهم على الحماية من خلال حنان أموميّ مفرط، إذ ما إن ينخرطوا في مشاغل العالم حتّى يصادفوا لاحقًا مقاومة شديدة ويعانوا من فشل ذريع.

إنّه لخطأ شائع في تربية الكبار ألّا يكون هناك معارضة حقيقيّة لهم في شبابهم، إذ هم مهيّأون ليكونوا حكّامًا. ومن الضروريّ عند الإنسان، بسبب ميله إلى الحرّيّة، أن يُلمّع صورته الخشنة. أما فيما يتعلّق بالحيوانات فهذه ليست ضروريّة بسبب وجود الغريزة.

6- يحتاج الإنسان إلى العناية والتنشئة. وتشمل التنشئة الانضباط والتعليم. أمّا الحيوان، على ما نعرف، فلا يحتاج إليها، إذ ما من حيوان يتعلّم شيئًا من الأكبر سنًّا، ما خلا العصافير، التي تتعلّم منها

---

(1) لا بدّ من التركيز في مستهل هذه الترجمة، كما أشرنا في المقدّمة، إلى تأثير روسّو في فكر كانط التربويّ والأخلاقيّ. فقد قرأ كانط بشغف كُتُب روسّو، في التربية: إميل نموذجًا، ومقالة في أصل وأسس عدم المساواة بين البشر، وغيرها، واستفاد منها كثيرًا في بحثه عن التربيّة. إلّا أنّه لا يتّفق مع ما قاله روسو عن الإنسان الذي يعيش في الطبيعة، الذي يعتبره أقرب إلى اللطافة من الإنسان الذي يعيش في المجتمعات المنظّمة والمتحضّرة. ألم يقل روسّو: «وُلد الإنسان صالحًا لكنّ المجتمع أفسده»؟

كيف تغنّي. وإنّه لمشهد مؤثّر أن تشاهد الطائر الأمّ تغنّي بكلّ قواها لأطفالها الصغار، على غرار الأطفال في المدرسة، يقفون حولها ويحاولون إخراج النغمات عينها من حناجرها الصغيرة. ولكي نقتنع بأنّ الطيور لا تغنّي بالفطرة، بل تتعلّم أن تغنّي حقيقة، فإنّه على جانب من الأهميّة أن نجريَ تجربة. لنفترض أنّنا أخذنا نصف البيض من عصفور الكناريّ، ووضعنا مكانها بيضَ عصفور الدوريّ، أو أن نبدّل صغار الدوريّ بصغار الكناري. فإذا وضعنا هذه الفراخ في غرفة بحيث لا تسمع عصافير الدوريّ في الخارج، فسوف تتعلّم صغار الدوريّ صوت الكناريّ، وهكذا نحصل على عصافير تغنّي. إنّه لأمر رائع، في الواقع، أن يُحافظ كلّ نوع من الطيور عبر الأجيال على أغنيته الخاصّة من دون تغيير، ففي هذا العالم، إنّ التقليد الغنائيّ هو الأكثر إخلاصًا على ما يبدو.

7- لا يستطيع الإنسان أن يكون إنسانًا إلّا بالتربية. فهو يكون ما تصنع التربيه منه. ومن اللافت أنّ الإنسان يتعلّم على يد الإنسان فحسب، وعلى يد أشخاص تربّوا هم بدورهم. لذا، فإنّ كلّ نقص في الانضباط والتعليم الذي نلاحظه عند بعض الأشخاص يجعل منهم مربّين غير مؤهّلين لتلاميذهم. وإذا كان هناك كائن ذو طبيعة سامية يتولّى تعليمنا، يُمكننا إذًا أن نرى ما يُمكن أن يُصبح الإنسان عليه فيما بعد. وبما أنّ التربية لا تُعلّم إلّا بعض الأشياء للإنسان من جهة، وتُطوّر بعض المزايا من جهة أخرى، فإنّه من الصعب علينا أن نعرف بدقّة إلى أي حدّ تصل استعدادات الإنسان الطبيعيّة. وإذا كان بوسعنا، بمساندة كبار هذا العالم وبمعونة قوى الكثيرين من الناس، أن نقيم

اختبارًا، فهذا يُعطينا الكثير من النور لكي نعرف ما يستطيع الإنسان أن يصل إليه. ولكن إنّه لأمر مهمٌّ للعقل النظريّ، كما هو أمرٌ محزن لمن يُحبّ الناس، أن يرى كيف أنّ من هُمْ في المراتب العليا بشكل عامّ لا يهتمّون إلّا بمصالحهم الخاصّة، وأنّهم لا يشاركون في اختبار التربية المهمّ، بحيث تستطيع الطبيعة أن تتقدّم خطوة نحو الكمال.

ما من أحد قد أُهمل في شبابه يستطيع أن يُميّز في عمر النضج ما إذا كان الخلل ناجمًا عن الانضباط أو عن التعليم. إنّ الرجل غير المعلّم هو شخص خشن، أمّا الذي لا يعرف الانضباط فيصعب ضبطه. كما إنّ الإهمال في الانضباط هو شرّ أكبر بكثير من إهمال التعليم، لأنّ هذا الأخير يُمكن علاجه لاحقًا في الحياة، أمّا غير المنضبط فلا يُمكنه أن يذهب بعيدًا، وأنّ أيّ خطأ في الانضباط يصعب إصلاحه فيما بعد. ومن الممكن أن تُصبح التربية أفضل من قبل، وأنّ يتقدّم كلّ جيل، بدوره، خطوة إلى الأمام نحو تحسين الإنسانيّة، إذ يكمن سرّ كمال الإنسانيّة الكبير في قلب التربية. فبوسعنا منذ الآن أن نسير في هذا الاتّجاه. لأنّنا بدأنا حاليًّا نحكم بدقّة ونفهم بوضوح ما هو ضروريّ في الواقع للتربية الصالحة. وإنّه لمن دواعي السرور أن نُدرك أنّ الطبيعة الإنسانيّة ستتحسّن أفضل من خلال التربية، وأنّه باستطاعتنا أن نُقدّم لها شكلًا يليق بطبيعة الإنسان. ممّا يفتح لنا احتمال وجود صنف بشريّ أكثر سعادة[1] في المستقبل.

---

(1) يشير كانط هنا إلى البُعد السياسّي في حياة الإنسان، إذ ينبغي أن يُصبح اكثر نضجًا، ولا سيّما أنّ عصر التنوير يُسهم إلى حدّ كبير في بناء رؤية سياسيّة واضحة تقوم على الحرّيّة وحرّيّة التعبير ومساواة الجميع أمام القانون، الأمر الذي ينعكس إيجابيًّا على حياة الإنسان في حياته اليوميّة. أليست السعادة هي الغاية التي يصبو إليها الإنسان؟ فإلى

8. إنّ أفق نظريّة التربية هو مثال رائع، وما همّ إن لم نكن قادرين على تحقيقها مرّة واحدة. بل يجب علينا ألّا ننظر إليها على أنّها مثال خياليّ، وألّا نُندّد بها على أنّها حُلم جميل، على الرغم من الصعوبات التي تواجه تحقيقها.

الفكرة ليست سوى مفهوم الكمال الذي لم يُختبر بعد. فعلى سبيل المثال، هل فكرة الجمهوريّة الكاملة المحكومة بمبادئ العدالة غير ممكنة إنْ لم تُختبر بعد؟

يجب أن تكون فكرتنا أوّلًا صحيحة، ومن ثمّ، على الرغم من الصعوبات التي تعترض تحقيقها، فهي ليست أبدًا غير ممكنة. لنفترض، على سبيل المثال، أن يتحوّل الكذب إلى مبدأ عالميّ، أفلا تتحوّل الحقيقة إلى نزوة؟ إنّ فكرة التربية التي تطوّر مواهب الإنسان الطبيعيّة هي حقًّا صحيحة.

9. في ظلّ النظام التربويّ الحاليّ، لا يستطيع الإنسان أن يبلغ كلّيًّا هدف وجوده، ذلك أنّ الناس يعيشون بطرق مختلفة! إنّ التشابه لا يُمكن أن يحصل إلّا إذا تصرّف الناس بحسب المبادئ عينها، بحيث تصبح هذه المبادئ طبيعة ثانية. ما يُمكننا القيام به، هو إعداد مخطّط تربويّ أكثر ملاءمة يتكيّف بطريقة أفضل لتعزيز الأهداف، وصولًا إلى توجيهات الأجيال القادمة حول كيفيّة تنفيذ هذا المخطّط، حتّى يتمكّنوا من إدراكه تدريجيًّا. لنأخذ زهرة الربيع (الأذينة) كمثل. عندما تربّى من

جانب التطوّر السياسيّ الذي يسير في خطى سريعة في أوروبّا في أواخر القرن الثامن عشر من أجل إرساء مجتمع عادل، هناك أيضًا تطوّر آخر على المستوى التربويّ، إذ من دونه، يبقى الإنسان قاصرًا لا يعرف ماذا يريد.

خلال جذع، تحمل هذه النبتة أزهارًا من لون واحد؛ وإذا زُرِعت من الحبوب، فإنّ أزهارها تُعطي ألوانًا متنوّعة. لقد وضعت الطبيعة هذه البذور المتعدّدة في النبتة، وما تطوّرها ليس سوى مسألة زرْع وغرْس ملائمين. إنّ الوضع هو نفسه للإنسان.

10 ـ هناك بذور كثيرة غير مستغلّة عند الإنسان. فينبغي لنا أن ننمّيها، وأن ننمّي المواهب الطبيعيّة بحسب نِسَبِها، لنرى إذا ما كان سيُحقّق مصيره. تُنجز الحيوانات هذه المواهب لنفسها بطريقة لاواعية. في حين أنّ الإنسان يجب أن يجهد كي يحقّقها، بيد أنّه لا يستطيع أن يقوم بذلك ما دام لا يملك تصوّرًا لمسألة وجوده. فمن الصعب، بالنسبة إلى الفرد، أن يبلغ هذا الهدف وحده. لنفترض أنّ الآباء الأوائل قد نموا بشكل كامل، لكي نرى كيف يربّون أولادهم. هؤلاء الآباء الأوائل كانوا قدوة لأولادهم، إذ طوّروا بعض مواهبهم الطبيعيّة. ومع ذلك، لا يُمكن تطوير كلّ مواهبهم بهذه الطريقة، لأنّ هذا كلّه يتوقّف على ظروف عرضيّة لما يراه الأطفال من أمثلة. ففي الماضي، لم يكن لدى الرجال أيّ فكرة عن الكمال الذي قد تصل إليه الطبيعة الإنسانية. حتّى الآن، ليس لدينا فكرة واضحة عن هذه المسألة. ومع ذلك، فإنّ هذا الأمر مؤكّد، إذ لا يوجد فرد، مهما عَلَتْ درجة الثقافة التي توصّل إليها تلاميذه، يستطيع أن يضمن بلوغ مصيرهم. ولكي ننجح في هذه المسألة، لا يُمكن أن يكون العمل عمل بضعة أفراد، بل عمل الإنسانيّة بأسرها.

11 ـ التربية فنّ يُمكن أن يكون كاملًا من خلال ممارسة أجيال عديدة. كلّ جيل، استفاد من معارف الجيل السابق، وبالتالي هو قادر أكثر

فأكثر على تقديم تربية تُنمّي مواهب الإنسان الطبيعيّة بطريقة نهائيّة ومتناسبة، وتقود الجنس البشريّ كلّه إلى غايته. لقد شاءت العناية الإلهيّة أن يستفيد الإنسان من الخير الذي فيه، فتقول للإنسان إذا صحّ التعبير: «اذهب إلى العالم، لقد منحتك كلّ ميل إلى الخير. ويعود إليك أن تنمّي هذه الميول، وبالتالي، إنّ سعادتك الخاصّة وبؤسك متوقّفان عليك.

12 ـ ينبغي للإنسان أن ينمّي ميله إلى الخير، إذ لم تضع العناية الإلهيّة الخير جاهزًا فيه، بل هو مجرّد ميل فحسب من دون تمييز عن القانون الأخلاقيّ. من واجب الإنسان أن يُحسّن نفسه، وأن يُنمّي عقله، وإذا ضلّ، فعليه أن يُطبّق القانون الأخلاقيّ على نفسه. وعندما نُفكّر في هذه الأمور مليًّا، نجد أنّها صعبة للغاية. وبالتالي، إنّ أكبر وأصعب مشكلة يواجهها الإنسان هي مشكلة التربية. في الواقع إنّ التنوّر[1] (Einsicht) مرتبط بالتربية، وأنّ التربية مرتبطة بدورها بالتنوّر.

---

(1) لقد ترجم ألكسي فيلونينكو هذا المصطلح في الترجمة الفرنسيّة بالتنوير، وهي ترجمة غير دقيقة إذا سلّمنا بأنّ تعبير Aufklärung هو المعنى الدقيق للتنوير. ففضّلت استخدام التنّور لنكون أقرب إلى النصّ الأصلي. وأظنّ أنّ فيلونينكو تعمّد استخدام التنوير للحفاظ على توجّه فكريّ عند كانط يقوم دومًا على هذا المصطلح. ومهما يكن، فكلمة Einsicht تبقى في التوجّه عينه. إنّ المشكلة بالنسبة إلى كانط هي في نشر الثقافة والتنوير في المجتمع. وقد عبّر عنها في مقالة شهيرة، نشرها في العامّ 1786، بعنوان: «كيف نوجّه ذاتنا في الفكر؟». يقول كانط في خاتمة هذه المقالة: «إنّ إرساء التنوير بواسطة التربية في شتّى المواضيع هي مسألة سهلة... يكفي ان نُعوّد الشبّان في وقت مبكّر على هذا النوع من التفكير. ولكن أن يستنير جيل بأكمله فهذه مسألة طويلة ومضنية. فهناك عوائق خارجيّة تستطيع أن تمنع جزئيًّا هذا النوع من التربية أو أن تجعلها أكثر صعوبة». انظر:
Emmanuel KANT, « Qu'est – ce que s'orienter dans la pensée ? », trad. Alexis Philonenko, Paris, 1959, p. 89.

ويترتّب في ذلك أنّ التربية لا يُمكن أن تتقدّم إلّا بخطوات بطيئة، وأنّ مفهوم طريقة التربية لا يستوي إلّا لأنّ هناك جيلًا ينقل خبرته ومعرفته إلى الجيل التالي، وأنّ هذا يُضيف بدوره شيئًا خاصًّا به قبل أن ينقلها إلى الجيل الذي يليه. ألا يفترض هذا المفهوم ثقافة واسعة وخبرة كبيرة؟ لذا، لا يُمكن، والحالة هذه، أن تبرز التربية إلّا في مرحلة متأخّرة، ونحن لم نُدرك تمامًا هذا المفهوم. والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا السياق: هل ينبغي لنا في تربية الفرد أن نُقلّد ثقافة الإنسانيّة عامّة من خلال الأجيال المختلفة؟

هناك ابتكاران إنسانيّان يُمكن اعتبارهما من أصعب الابتكارات: فنّ حكم الناس، وفنّ تربيتهم. ومع ذلك، ما زال الناس يناضلون من أجل فهمهما.

13 ـ ولكن بماذا سنبدأ في تنمية المواهب الإنسانيّة؟ هل سنبدأ بحال خشنة أم بحال متطوّرة سلفًا في المجتمع؟

من الصعب تصوّر تطوّرٍ بدأ في مرحلة خشنة (إذ من الصعب جدًّا أن نفهم ما كان يشبه الإنسان الأوّل)، فنرى أنّ التطوّرات التي بدأت مع تلك الحال، أنّ الإنسان يعود دومًا إلى مثل هذه الحال، وبالتالي نهض بنفسه منها. لهذا السبب، وحتّى عند الشعوب المتحضّرة، ما زلنا نجد تصرّفات قريبة جدًّا من البربريّة في أقدم الوثائق المكتوبة التي وصلت إلينا. ومع ذلك، أيّ ثقافة تفترض الكتابة إذًا! إذا أخذنا بعين الاعتبار الشعوب المتحضّرة، فإنّه يُمكننا تسمية بداية فنّ الكتابة ببداية العالم.

14 ـ وبما أن تطوّر مواهب الإنسان الطبيعيّة لا تتحقّق بذاتها، فكلّ تربية هي فنّ. لا شكّ في أنّ الطبيعة لم تضع في الإنسان غريزة لهذا الهدف. إنّ

أصل هذا الفنّ كما تطوّر يكون إمّا ميكانيكيًّا يُنظّم من دون خطّة، حيث تحكمه ظروف معيّنة، وإمّا يفترض التدرّب على الحكم. يكون فنّ التربية ميكانيكيًّا، عندما نتعلّم بالمصادفة عن طريق التجربة، فنعرف إذا ما كان هذا الشيء مضرًّا أو مفيدًا للإنسان. كلّ تعليم ميكانيكيّ يحمل الكثير من الأخطاء والنواقص، إذ ليس له مبدأ أكيد يركن إليه. إذا كان هدف التربية هو تنمية الطبيعة الإنسانيّة كي تصل إلى هدف كيانها، فيجب أن تفترض التدرّب على الحكم. إنّ الآباء المثقّفين هم مثال يستخدمه الأولاد في توجيه حياتهم. وإذا رغب الأولاد في أن يصبحوا أفضل من أهلهم، يجب أن تتحوّل التربية إلى التعليم، وإلّا ما من مجال أن نأمل شيئًا منها، وإذا أُفسدت تربية شخصٍ ما، فسيكرّر أخطاءه عندما يحاول أن يربّي الآخرين. يجب على التربية الميكانيّة أن تتحوّل إلى علم، وأنّه باستطاعة جيل ما أن يقلب رأسًا على عقب ما بناه الآخرون.

15. هناك مبدأ تربويّ ينبغي للذين يهيّئون مخطّطات تربويّة ألّا يغيب عن أعينهم: أنّه يجب ألّا نربّي الأولاد من أجل الحاضر فحسب، بل من أجل إمكانيّة تحسين وضع الإنسان في المستقبل، بحيث يتكيّف مع فكرة الإنسانيّة ومع مصير الإنسان. هذا المبدأ هو من الأهميّة بمكان. عادة ما يقوم الآباء بتعليم أطفالهم بطريقة تجعلهم يتكيّفون مع ظروفهم الحاليّة وحسب، مهما كان العالم سيّئًا. بيد أنّه يجب عليهم أن يمنحوهم تعليمًا أفضل بكثير من ذلك، بحيث يُمكن تحقيق شروط أفضل للأشياء في المستقبل.

16. ومع ذلك تعترضنا صعوبتان:

لا يهتمّ الأهل عادة إلّا بأمر واحد: أن يَشقّ أولادهم طريقهم في العالم. أمّا الأمراء فينظرون إلى رعاياهم على أنّهم مجرّد أدوات في خدمة أغراضهم الخاصّة.

يهتمّ الأهل بتدبير المنزل، أمّا الحكّام فبالدولة. هدفهم السامي ليس من أجل الخير الشامل والكمال الذي من أجله أعدّت الإنسانيّة والتي من أجلها تملك استعدادات طبيعيّة. بيد أنّ أساس مخطّط التربية يجب أن يحمل طابعًا عالميًّا. في هذه الحالة، هل يُمكن للخير العامّ أن يكون مؤذيًا لخيرنا الخاصّ؟ على الإطلاق! فحتّى إذا بدا له أنّه سيضحّي بشيء ما من أجل الخير العامّ، فسيعمل بطريقة أفضل، بفضل هذه الفكرة، من أجل حالته الحاضرة. وبالتالي سترافقه نتائج رائعة. إنّ التربية الجيّدة هي بالضبط النبع الذي منه يتدفّق كلّ خير في هذا العالم. إنّ البذور المخبّأة في الإنسان، تحتاج إلى أن تنمو دومًا أكثر فأكثر. ذلك أنّنا لا نجد المبادئ التي تقود إلى الشرّ في الاستعدادات الطبيعيّة للإنسان. إنّ السبب الوحيد للشرّ، يظهر في أنّ الطبيعة لا تخضع لقواعد. ففي الإنسان لا يوجد سوى بذور للخير.

17 ـ ولكن من هو المخوّل لإيجاد حالة أفضل للعالم؟ الحكّام أم الرعايا؟ هل ينبغي لهؤلاء أن يبدأوا بتحسين أنفسهم وأن يتقدّموا إلى نصف الطريق الذي يقود إلى الحكم الجيّد؟ فإذا كان الحكّام سيُحدّدون حالة العالم الأفضل، فينبغي أوّلًا أن تكون تربيتهم أفضل، لأنّ هذه قد عانت من مشاكل لفترة طويلة، بسبب الخطأ الكبير، إذ سُمح لهم بألّا يكون هناك أيّ معارضة في شبابهم.

إنّ الشجرة المعزولة في وسط حقل، تنمو منحنية، وتبسط أغصانها

نحو البعيد، في حين أنّ الشجرة التي تكون في وسط الغابة، تنمو مستقيمة، وتبسط فوقها نور الشمس، بسبب المقاومة التي تصادفها من الأشجار القريبة منها. كذلك الأمر بالنسبة إلى الحكّام. لذا، والحال هذه، من الأفضل لهم أن يُربّيهم أحد رعاياهم من أن يربّيهم واحد منهم. لا يُمكننا أن ننتظر الخير الذي يأتي من الحكّام إلّا إذا كانت تربيتهم أفضل من تربية رعاياهم.

وبالتالي، ينبغي لنا في هذه الحال أن نتّكل على الجهود الخاصّة أكثر من مساعدة الحكّام، كما فكّر في ذلك بازيدوف (Basedow) وغيره. لقد علّمتنا التجربة أنّ الحكّام، كي يبلغوا أهدافهم، لا يأبهون للخير العامّ بل للرفاه في دولتهم. وإذا قدّموا مالًا لمشروع ما، يعود إليهم الحقّ في إملاء مخطّط شروطه والوضع هو نفسه فيما يتعلّق بثقافة العقل الإنسانيّ وانتشار معارفه. إنّ التأثير والمال من شأنهما أن يسهّلا المهمّة. ولكن باستطاعتهما أن يفعلا ذلك، إذا لم يقتطع اقتصاد الدولة الضرائب فقط من أجل مصلحة الخزينة. فحتّى الجسم الأكاديميّ لم يقم بهذه المهمّة حتّى الآن، وأنّ الاحتمال أنّه سيقوم بذلك في المستقبل ضئيل الآن.

لهذا السبب، ينبغي لإدارة المدارس أن ترتبط بأحكام معرفة الأشخاص الأكثر استنارة. تبدأ الثقافة على الصعيد الفرديّ، ثمّ يؤثر الفرد تدريجيًّا بالآخرين. لا تستطيع الطبيعة الإنسانيّة أن تقترب من هدفها إلّا بفضل جهود الأشخاص الذين يملكون رؤية واسعة ويهتمّون بالخير العامّ، وبالتالي هم قادرون على أن يتصوّروا فكرة وَضْعٍ أفضل للأشياء في المستقبل. أما زلنا نصادف حتّى الآن حاكمًا ينظر إلى شعبه فقط على

أنّه مجرّد جزء من مملكة الحيوان وأنّ هدفه هو نشر الجنس البشريّ؟ لا شكّ في أنّ الحاكم يرغب في أن يتحلّى شعبه ببعض المهارة، ولكن من أجل أن يستخدم رعاياه كآلة لأغراضه. فمن الضروريّ، بالطبع، أن يأخذ الأفراد الطبيعة بعين الاعتبار، لكن يجب عليهم أن يضعوا نصب أعينهم بشكل خاصّ تطوّر الإنسانيّة، وأن يتأكّدوا من أنّ الناس لا يصبحون أذكياء فحسب، بل أكثر صلاحًا. والأكثر صعوبة، أن يسعوا إلى جعل الأجيال القادمة أقرب إلى حالة الكمال ممّا توصّلوا هم إليه.

18 ـ ففي التربية إذًا يجب على الإنسان:

- أوّلًا، أن يكون منضبطًا. ويعني الانضباط، أنّه يجب علينا أن نفهم التأثير الذي يُضيّق دومًا على الطبيعة الحيوانيّة التي فينا لنحصل على أفضل شيء لإنسانيّتنا، سواء أكان عند الأفراد أم عند الإنسان كعضو في المجتمع. الانضباط إذًا هو التضييق على الطبيعة غير المنضبطة.

- ثانيًا، على التربية أن تزوّد الإنسان بالتنشئة. وتحتوي هذه على التعليم والتدريس. وهي تنشئة تجلب المهارة للإنسان. وتعني المهارة امتلاك القدرة على التكيّف مع الأهداف المختلفة. إلّا أنّها لا تُحدّد أيّ هدف، بل تترك الأمور للظروف التي تبرز من حين إلى آخر. إنّ بعض أشكال المهارة تكون جيّدة للجميع، كالقراءة والكتابة، على سبيل المثال. وبعضها الآخر لا تكون جيّدة إلّا من أجل أهداف محدّدة، كالموسيقى، مثلًا، إذ تجعل الإنسان أكثر لطافة. في الواقع، إنّ الأهداف المتنوّعة التي تتمتّع بها المهارة لا حدّ لها تقريبًا.

- ثالثًا، على التربية ان تُزوّد الإنسان بالفطنة (Klugheit) بحيث يكون

قادرًا على تنظيم نفسه في المجتمع، كي يكون محبوبًا، ولكي يزداد تأثيره فيه. هذا النوع من الثقافة ضروريّ للغاية كي نصل إلى ما نسمّيه بالتحضّر (Civilisierung). ويفترض التحضّر سلوكًا واحترامًا وبعض الفطنة، إذ تساعد الإنسان على استخدام جميع الناس من أجل أهدافه الخاصّة. ويتبدّل التحضّر تبعًا للأذواق المتغيّرة دومًا عبر الأجيال. فمنذ عشرين أو ثلاثين سنة خلت، كانت الحفلات في العلاقات الاجتماعيّة سائدة في العادات.

- رابعًا، يجب أن يُشكّل التدرّب الأخلاقيّ جزءًا من التربية. فلا يكفي أن يكون الإنسان قادرًا على التكيّف مع كلّ هدف، بل ينبغي أن يستعدّ ليتدرّب على اختيار الأهداف الصالحة فحسب، أي الأهداف الصالحة التي يُوافق عليها الجميع، والتي يُمكن أن تكون في الوقت عينه أهدافًا للجميع.

19 - يُمكن للإنسان أن يُروّض ويُوجّه ويُعلّم أو أن يستنير. الأحصنة والكلاب تُروّض، كما يُمكن للإنسان أن يُروّض أيضًا.

بيد أنّه لا يكفي أن تُروّض الأولاد فحسب، إذ من الأهميّة بمكان أن يتعلّموا على التفكير. فمن خلال التدرّب على التفكير، يتعلّم الإنسان مبادئ ثابتة وليس أمورًا عشوائيّة. وهكذا نرى أنّ التربية الصحيحة تفترض عملًا كبيرًا. ففي تربيتنا الخاصّة، إنّ رابع أهمّ نقطة (المقصود بها الأخلاق) ما برحت مهملة، إذ نُربّي الأولاد عامّة بحيث يُترك الاهتمام بالأخلاق إلى الكنيسة. وكم هو مهمّ، مع ذلك، أن يتعلّم الأولاد منذ صغرهم كرْه العيب، لا لأنّ اللّٰه قد حرّمه فحسب، بل لأنّه كريه في حدّ ذاته. فإذا لم يتعلّم الأولاد هذا الأمر باكرًا، قد يُراودهم

الفكر، بأنّه إذا لم يُحرّم اللّه العيب، فلن يكون هناك أيّ ضرر في ممارسة الشرّ، وأنّه من المحتمل أن يفعل اللّه استثناء من حين إلى آخر. بيد أنّ اللّه هو الكائن الأكثر قدسيّة، وبالتالي لا يريد إلّا ما هو خير ويُطالب بممارسة الفضيلة لكونها قيمة في حدّ ذاتها وليس لأنّه يُطالب بها.

نعيش في زمن الانضباط والتنشئة والذوق، لكنّنا ما زلنا بعيدين كثيرًا عن زمن التدرّب على الأخلاق. ففي الظروف الحاليّة للإنسانيّة، قد يقول البعض إنّ سعادة الدولة تنمو جنبًا إلى جنب مع بؤس الشعوب. في الحقيقة، السؤال الذي يُطرح هو إذا ما كنّا أكثر سعادة في حالة لاحضاريّة، حيث لا تجد الثقافة في الزمن الحاضر مكانها، أم نحن نعيش في الزمن الحاليّ للمجتمع؟ إذ كيف يستطيع الإنسان أن يصبح سعيدًا، ما لم يُصبح حكيمًا وصالحًا؟ فطالما أنّ هذه الأمور ليست هدفنا الأوّل، فكمّية الشرّ لن تتقلّص.

يجب أوّلًا إنشاء مدارس تجريبيّة قبل أن نُنشئ مدارس عاديّة. كما يجب ألّا يكون التعليم والتربية ميكانكيًّا فحسب. ويجب أن تقوم على مبادئ راسخة. ومع أنّ التعليم لا يتمّ إلّا عن طريق التفكير فحسب، إلّا أنّه يجب أن يكون أيضًا ميكانيكيًّا إلى حدّ ما.

ففي النمسا، كان العدد الأكبر من المدارس عبارة عن مدارس عاديّة، وقد أُسست وفقًا لخطّة ثابتة. لقد قيل الكثير ضدّها، إذ كانت الشكوى الموجّهة ضدّها أنّها مدارس ميكانيكيّة فحسب. إلّا أنّ جميع المدارس الأخرى اضطرّت إلى التنسيق مع هذه المدارس العاديّة، بحيث أنّ الحكومة رفضت ترقية الذين لم يتلقوا تعليمًا في هذه المدارس. هذا

مثال كيف تتدخّل الحكومة في تربية رعاياها، وبالتالي كيف يظهر الشرّ تحت هذا النوع من الإكراه.

يتخيّل الناس، في الواقع، أنّ التجارب في التربية غير ضروريّة، وأنّه بإمكاننا أن نحكم من خلال عقلنا إذا ما كان كلّ شيء جيّدًا أم لا. إنّه لخطأ جسيم، فقد علّمتنا التجربة أنّ نتائجها غالبًا ما تكون مختلفة عمّا كنّا نتوقّعه.

وهكذا نرى منذ أن بدأنا نسترشد بالتجارب، أنّه لا يُمكن لجيل واحد أن يضع مُخطّطًا كاملًا للتعليم. إنّ المدرسة التجريبيّة الوحيدة التي، إلى حدّ ما، كانت السبّاقة في توضيح الطريق هي معهد ديسّاو[1]. والحقّ يُقال بأنّها تستحقّ الثناء، على الرغم من الأخطاء العديدة التي نلومها عليها، وهي أخطاء تشير إلى الحاجة إلى المزيد من التجارب.

كانت هذه المدرسة، بطريقة ما، الوحيدة التي كان المدرّسون فيها أحرارًا في وضع مناهجهم ومخطّطاتهم الخاصّة، والتي كان المعلّمون فيها على اتصال بعضهم ببعض ومع جميع العلماء في ألمانيا.

20 ـ تشمل التربية العناية بالطفل وتنشأته بعد أن ينمو. هذه الأخيرة هي أوّلًا سلبيّة، لأنها تفترض الانضباط، أي تصحيح الأخطاء فحسب. وثانيًا، التنشئة إيجابيّة، إذ تفترض التعليم والإرشاد (وهي تُشكّل جزءًا من التربية). ويعني الإرشاد توجيه التلميذ كي يُمارس عمليًّا ما تعلّمه. من هنا الفرق بين المعلّم الخاصّ الذي يُدرّس فقط، والوصيّ

(1) مدينة عريقة في ألمانيا، تقع في مقاطعة الساكسن ـ أنهالت (Sachsen – Anhalt) على نهر الإلبه. يبلغ عدد سكّانها حوالي 84 ألف نسمة.

أو المربّي الذي يقود تلميذه ويوجّهه. فالأوّل يوجّه من أجل المدرسة فقط، والثاني من أجل الحياة.

21 ـ تكون التربية إمّا خاصّة أو عامّة. تهتمّ التربية العامّة بالتعليم، ويُمكنها أن تبقى دومًا عامّة. إنّ تحقيق ما يتعلّمه التلميذ متروك للتربية الخاصّة. وتجدر الإشارة إلى أنّ تربية عامّة كاملة هي التي توحّد بين التدريس والتنشئة الأخلاقيّة. لأنّ هدفها هو تعزيز تربية صالحة وخاصّة. فالمدرسة التي تهتمّ بهذه الأمور تُسمّى مؤسّسة تربويّة. لا يُمكن أن يكون هناك الكثير من هذه المؤسّسات، ويُمكن أن يكون عدد الأطفال فيها قليلًا، لأنّ الأقساط المدرسيّة لا بدّ من أن تكون بالضرورة عالية، لأنّ المؤسّسات تفترض إدارة مُتقنة، ممّا يستلزم قدرًا كبيرًا من النفقات[1]. والأمر هو نفسه بالنسبة إلى مآوي الفقراء والمستشفيات. فالمباني المطلوبة لهم، ورواتب المدراء والمشرفين والعاملين، تستنزف نصف الأموال، بحيث لا يكون هناك أيّ شكّ في أنّ الفقراء سيحصلون على رعاية أفضل، إذا أُرْسِلت هذه الأموال مباشرة إلى منازلهم. فمن الصعب لهذا السبب أن نتوقّع مشاركة أطفال آخرين غير أطفال الأغنياء في هذه المؤسّسات.

22 ـ إنّ الهدف من هذه المؤسّسات العامّة هو تحسين التربية المنزليّة، إذا كان الأهل وحدهم، أو أولئك الذين هم زملاؤهم المساعدون لهم في عمل التربية، هم أنفسهم متعلّمين، في هذه الحال، يُمكن تجنّب

---

(1) أثارت مسألة تمويل التربية اهتمام كانط في أيّامه. فقد لاحظ في العامّ 1774، أنّ دولة بروسيا كانت تهتمّ كثيرًا بالحروب أكثر من التربية نفسها. فدعا الحكّام إلى أن يولوا هذا القطاع اهتمامًا خاصًّا، إذ يمثّل القيم الحقيقيّة التي تُبنى عليها الدولة الحديثة.

نفقات المؤسّسات العامّة. إنّ الغرض من هذه المؤسّسات هو إجراء التجارب وتربية الأفراد، بحيث يُمكن في الوقت المناسب ظهور تعليم خاصّ جيّد في هذه المؤسّسات العامّة.

23 ـ إنّ التعليم في المنزل يقوم به إمّا الأهل أنفسهم، أو، إذا لم يكن لديهم الوقت أو الكفاءة أو الميل إلى ذلك، الآخرون الذين يتقاضون راتبهم لمساعدتهم على ذلك. ولكن في التعليم الذي يقوم به أولئك الذين هم زملاؤهم المساعدون لهم، تنشأ صعوبة كبيرة جدًّا، هي توزيع السلطة بين الأهل والمعلّم، إذ يُطلب من الطفل أن يُطيع مبادئ معلّمه، وفي الوقت عينه أن يتبع ميول أهله. إنّ السبيل الوحيد للخروج من هذه الصعوبة هو أن يتنازل الأهل عن سلطتهم للمعلّم.

24 ـ فإلى أيّ مدى يتمتّع التعليم المنزلي بميزة على التعليم العامّ، أو العكس؟ بِغَضّ النظر إلى وجهة نظر تطوير المهارة، ولكن أيضًا كتحضير لواجبات المواطن، أميل إلى التفكير، وأسمح لنفسي، على وجه العموم، بانّ التربية العامّة هي الأفضل. وخلاصة القول، لا يؤدّي التعليم في المنزل في أغلب الأحيان إلى تعزيز فشل الأسرة فحسب، بل يميل إلى استمرار هذه الإخفاقات لدى الجيل الجديد.

25 ـ إلى متى، إذن، ينبغي للتربية أن تستمرّ؟ حتّى يصل الشابّ إلى تلك الفترة من حياته عندما تكون الطبيعة قد قرّرت أنّه سيكون قادرًا على توجيه سلوكه، أي عندما تتطوّر فيه غريزة الجنس، وأنّه يستطيع أن يكون أبًا بنفسه، وأنّ عليه أن يُربّي أولاده. في الوجه العامّ، يبلغ هذه الفترة في سنّ السادسة عشر من عمره. وبعد هذا العمر، قد نظلّ نستخدم بعض وسائل التنشئة، ونُمارس بعض

الانضباط سرًّا، بيد أنّ التعليم بالمعنى العاديّ للكلمة، لن يكون له أيّ حاجة بعد ذلك.

26 ـ في الفترة الأولى من الطفولة، يجب على الطفل أن يتعلّم الخضوع والطاعة الإيجابيّة. وفي المرحلة التالية، يجب أن يُسمح له بالتفكير في نفسه، وأن يتمتّع بقدر مُعيّن من الحرّيّة، على الرغم من أنّه لا يزال مُلزمًا باتّباع قواعد معيّنة. ففي الفترة الأولى، هناك إرغام ميكانيكيّ، وفي الثانية إرغام أخلاقيّ.

27 ـ يكون خضوع الطفل إمّا إيجابيًّا أو سلبيًّا. يكون إيجابيًّا من حيث أنّه مُلزم بفعل ما يُقال له، لأنّه لا يستطيع أن يَحكم بنفسه، إذ إنّ مَلَكَة الاقتداء بالآخرين ما برحت قويّة عنده. ويكون الخضوع سلبيًّا، لأنّ عليه أن يفعل ما يرغب الآخرون له، ولا سيّما إذا أراد أن يفعل الآخرون له بدورهم شيئًا يُبسطه. ففي الحالة الأولى، إنّ نتيجة العصيان هي العقوبة، وفي الثانية، بما أنّ الناس لا يمتثلون لرغباته، يعتمد في هذه الحالة على الآخرين فيما يتعلّق بِمُتعته الخاصّة، ولو أنّه قادر على التفكير بنفسه.

28 ـ إنّ إحدى أكبر مشاكل التربية هي توحيد الخضوع لضرورة الإلزام مع قدرة الطفل على ممارسة إرادته الحرّة، لأنّ الإلزام ضروريّ. كيف لي أن أُنمّي عنده الشعور بالحرّيّة على الرغم من الإلزام؟ ينبغي لي أن أعوّد تلميذي على التحمّل لضبط حرّيّته، وفي الوقت عينه، عليّ أن أرشده كي يستخدم حرّيّته بطريقة صحيحة. فمن دون هذا، تُصبح التربية ميكانيكيّة فحسب، إذ عندما تنتهي تربية الطفل، لن يكون قادرًا على الاستخدام الصحيح لحرّيّته. وينبغي له أن

يشعر مبكّرًا بالمعارضة المحتومة في المجتمع، كي يتعلّم مدى صعوبة إعالة نفسه، وكي يتدرّب على الحرمان، الذي هو ضروريّ كي يكون مستقلًّا[1].

29 ـ يجب علينا هنا أن نراعي الأمور التالية:

أوّلًا، يجب أن نسمح للطفل بالحرّيّة الكاملة في كلّ شيء منذ طفولته المبكّرة (ما خلا تلك المناسبات التي قد يُؤذي فيها نفسه، حينما يُمسك بسكّين، مثلًا)، وأن يتنبّه في عمله ألّا يتدخّل في حرّيّة الآخرين. فحين يصرخ، على سبيل المثال، بصوت عالٍ ليشعر بالسعادة، فهو يُزعج الآخرين.

ثانيًا، يجب أن نُظهر له أنّه لا يستطيع أن يبلغ أهدافه إلّا إذا سمح للآخرين ببلوغ أهدافهم أيضًا. إذا كان غير مطيع، أو رفض تعلّم دروسه، على السبيل المثال، فينبغي رفض كلّ معاملة كان يتطلّع إليها للحصول عليها.

ثالثًا، يجب أن نبرهن له أنّ القيود وُضِعت عليه فقط كي يتعلّم في الوقت المناسب استخدام حرّيّته بطريقة صحيحة، وأنّ عقله قد تمّت تربيته كي يكون يومًا ما حرًّا، بغض النظر إلى مساعدة الآخرين. هذا هو الشيء الأخير الذي سيفهمه الطفل. وسيُدرك الأطفال في وقت لاحق من الحياة هذه الحقائق، إذ سيتعيّن عليهم بعد ذلك أن يُعيلوا

---

(1) تحتلّ هذه الكلمة في فكر كانط مكانًا مرموقًا، إذ يعتبرها واحدة من الصفات الأساسيّة للمواطنة. لا تكون المواطنة مُمكنة إلّا إذا كان الإنسان، أوّلًا، حرًّا، وثانيًا، خاضعًا للقانون مثله مثل الآخرين، وثالثًا، أن يكون مستقلًّا في تفكيره، ومُحرَّرًا من الضغوطات التي تُمارس عليه.

أنفسهم، لأنّهم يتخيّلون أنّه يُمكنهم دومًا الاستمرار كما في منزل أهلهم، وأنّه سيتمّ توفير الطعام والشراب لهم من دون أيّ مشكلة من جانبهم. فطالما لم يُدرك الأولاد حقًّا، ولا سيّما أولاد الأغنياء والأمراء هذا الأمر، فسيُشبهون سكّان أوتاهايتي[1]، الذين يبقون أطفالًا طيلة حياتهم.

مرّة أخرى، نرى أهمّية المدرسة العامّة، إذ في ظلّ هذا النظام، نتعلّم أن نقيس قوانا مع قوى الآخرين، ومعرفة الحدود التي تفرضها علينا حقوق الآخرين. وبالتالي، لا يُمكن أن يُعطى أيّ امتياز لنا، لأنّنا سنصادف مقاومة في كلّ مكان، ولا يُمكننا أن نترك بصمتنا إلّا بجدارتنا. التربية العامةّ هي أفضل صورة لمواطني المستقبل.

وهناك صعوبة أخرى ينبغي لنا أن نُشير إليها، إنّها صعوبة استباق المسائل الجنسيّة بطريقة تمنع العيب في بداية الرجولة. إلّا أنّ هذه المسألة سوف تُناقش لاحقًا.

30ـ تكون التربية إمّا جسديّة أو عمليّة. هناك جزء من التربية الجسديّة يشترك فيه الإنسان مع الحيوانات، ولا سيّما الطعام والعناية. التدرّب العمليّ أو الأخلاقيّ هو كيف نُعلّم إنسانًا ما كيف يعيش ككائن حرّ (نسمّي أيّ شيء عمليّ ما يُشير إلى الحرّيّة). هذه هي تربية المزيّة الشخصيّة للكائن الحرّ الذي يستطيع أن يُحافظ على ذاته والذي يأخذ مكانه الخاصّ في المجتمع، محافظًا في الوقت عينه على المعنى الخاصّ بفرادته.

---

(1) هو شعب يعيش في بولنيزية الفرنسيّة في المحيط الهادئ، ولا سيّما في جزيرة تاهيتي الشهيرة.

31- تتألّف التربية العمليّة من ثلاثة أجزاء:

- المنهج العاديّ للمدرسة، ويشمل تطوّر المهارة العامّة للطفل وعمل مدير المدرسة.
- التعليم في الأمور العمليّة للحياة، للعمل بحكمة وفطنة، وعمل الوصيّ الخاصّ أو المربّي.
- التدرّب على المزيّة الأخلاقيّة (Sittlichkeit).

يحتاج الناس إلى التدرّب على التعليم المدرسيّ أو إلى التعليم لتطوير المهارة اللازمة للنجاح في مختلف مهام الحياة. يمنح التعليم المدرسيّ كلّ عضو قيمة فرديّة خاصّة به.

ومن ثَمّ، من خلال تعلُّم درس الفطنة في الأمور العمليّة للحياة، يتربّى كمواطن، ويُصبح ذا قيمة لمواطنيه، ويتعلّم في آن واحد كيف يتكيّف مع مجتمعه وكيف يستفيد أيضًا منه.

وأخيرًا، يُضفي التدرّب الأخلاقيّ على الإنسان قيمة فيما يتعلّق بمجمل العرق الإنسانيّ.

32- من بين الأقسام الثلاثة للتربية، يأتي التعليم في المدرسة في المرتبة الاولى، لأنّ قدرات الطفل يجب أن تتطوّر وتتدرّب، وإلّا سيكون غير قادر على اكتساب المعرفة في الأمور العمليّة للحياة. الفطنة هي مَلَكَةُ استخدام مهاراتنا بشكل صحيح.

إنّ التدرّب الأخلاقيّ، بقدر ما يقوم على مبادئ أساسيّة تُرغم الإنسان على فهم ذاته، يأتي في المرتبة الأخيرة بحسب التوقيت. ومع ذلك، فبما أنّ الأخلاق تستند إلى الحسّ السليم فحسب، يجب أن تؤخذ

بعين الاعتبار منذ البداية[1] وفي نفس الوقت مع التدريب الجسديّ. فإذا أهملنا التربية الأخلاقيّة، فسوف تتجذّر أخطاء كثيرة في الطفل، بحيث أنّ كلّ فنّ تربويّ يُضحي بلا جدوى فيما بعد. وفيما يتعلّق بالمهارة والمعارف العامّة للحياة، يجب أن يتلاءم كلّ شيء مع عمر التلميذ. على الولد أن يكون ذكيًّا على طريقة الأولاد، وأن يكون داهية ولطيفًا على غرار طريقة الأطفال، ولكن ليس ماكرًا على غرار الرجال. إذ إنّ المكر يتعارض مع الطفل، تمامًا كما تتعارض عقليّة الطفل مع عقليّة الشخص الراشد.

(1) يتّفق كانط هنا مع روسّو، لأنّ التربية في كلّ أشكالها، تبدأ منذ الطفولة المبكّرة. يقول روسّو في كتاب في التربية: إميل نموذجًا: «أكرّر مرّة ثانية، تبدأ تربية الإنسان عند الولادة، فقبل أن يسمع الطفل، يتعلّم». Jean _ Jacques Rousseau, Emile, livre I, (t. III, p. 72). لذا، بنى كانط كتابه على ثلاثة محاور رئيسة: التربية الجسديّة والتربيّة العقليّة والتربية الأخلاقيّة، وكلّها تبدأ منذ الصغر.

الفصل الثاني

التنشئة الجسديّة

33ـ على الرغم من أنّ الذين يتولّون تربية الأطفال في المنزل لا يُسند إليهم رعايَتهم في وقت مبكّر بحيث يكونون مسؤولين عن التربية الجسديّة الخاصّة بهم، فمن المفيد لهم، في الوقت عينه، معرفة كلّ ما هو ضروريّ للقيام بهذا الجزء من تعليم الأطفال من البداية إلى النهاية. ومع أنّه كمربّ لا يهتمّ إلّا بالاطفال الأكبر سنًّا، قد يحدث أن يولد أولاد آخرون في المنزل، وإذا تصرّف بحكمة وكسب بمسلكه الجيّد ثقة الأهل، يُمكنه أن يأمل في أن يُستشار بشأن التدريب الجسديّ للصغار، ولا سيّما أنّه الشخص الوحيد المثقّف في المنزل. لذلك ينبغي للمربّي أن يكون قد ألمّ بموضوع التربية الجسديّة للأطفال.

34ـ إنّ التدريب الجسديّ، في المعنى الحصري للكلمة، هو الاهتمام برعاية الأطفال وإطعامهم، وهو عادةً عمل الوالدين والممرّضات.

إنّ الغذاء الذي توفّره الطبيعة للرضيع هو حليب الأمّ، ومن الأفضل لكليهما أن تكون الأم قادرة على إرضاع طفلها. أن يتأثّر طبع الطفل بالرضاعة، فهذا من باب الأحكام المسبقة، ولو نسمع غالبًا هذا القول: «لقد شربت ذلك مع حليب أمّك».

ومع ذلك، ينبغي أن يكون هناك استثناء في الحالات القصوى، ولا سيّما عندما تكون صحّة الأمّ واهنة. كان يُعتقد في الماضي أنّ الحليب الأوّل الذي تُقدّمه الأمّ بعد ولادة الرضيع، الذي يُشبه مصل اللبن، غير صحّيّ، وأنّه يجب إزالته أوّلًا قبل إرضاع الطفل.

بيد أنّ روسو قد لفت انتباه الأطبّاء إلى هذه النقطة، للتأكّد ما إذا كان الحليب الأوّل ليس مفيدًا للطفل، إذ لم تصنع الطبيعة شيئًا من دون فائدة. وقد تبيّن أنّ الأوساخ التي نصادفها دومًا عند الرضّع، والتي يُسمّيها الأطبّاء أوّل براز للطفل (meconium)، يتمّ إزالتها بطريقة أفضل بواسطة هذا الحليب، وهو بالتالي مفيد وغير ضارّ للطفل.

35- وقد طُرِح سؤال إذا كان من الممكن أن نُطعم الطفل حليب الحيوانات. إنّ حليب المرأة مختلف في جوهره عن حليب الحيوان. أمّا حليب هذه الحيوانات التي تتغذى من الأعشاب والخضار فتتخثّر بسرعة، ما إن نضيف إليه شيئًا من الحمْض، كحمْض الطرطريك أو حمْض الستريك، وخصوصًا حمْض الروائب. ولكنّ حليب المرأة لا يتخثّر. فإذا تغذّت الأمّ أو المربّية من الخضار خلال بضعة أيّام، يُصبح حليبهما شبيهًا بحليب البقرة. ولكن إذا عادت وأكلت اللحم خلال عدّة أيّام، يعود الحليب إلى طعمه السابق. من هذا الاختبار، توصّلنا إلى نتيجة مفادها أنّه من الأفضل للطفل أن تأكل الأمّ أو المربيّة اللحم إبّان فترة الرضاع. وعندما يتقيّأ الطفل الحليب الذي رضعه، هذا يعني أنّ الحليب تخثّر. إنّ الحمْض الكامن في معدة الطفل يُساعد على تخثّر الحليب أكثر من أيّ نوع من الحموض الأخرى، منذ أن تبيّن لنا أنّ حليب المرأة لا يتخثّر. وإنّه لأمر سيىء أن يُعطى للأطفال حليب

يتخثر من تلقاء نفسه. بيد أنّنا نرى من خلال عادات الشعوب الأخرى، فيما يتعلّق بتربية أطفالهم، أنّ كلّ شيء لا يرتبط بهذه المسألة.

هناك بعض القبائل الروسيّة في آسيا لا تأكل إلّا اللحم تقريبًا، وعُرف عنها أنّها شعوب قويّة وبصحّة جيّدة. ومع ذلك، لا يعيش رجال هذه الشعوب كثيرًا، وأنّه باستطاعطنا من دون تعب رفع شاب كبير، بحيث لا نقول إذا رأيناه أنّه خفيف إلى هذا الحدّ. وبالمقابل، إنّ السويديّين، وبخاصّة الأمم الهنديّة، لا تأكل اللحم أبدًا، ومع ذلك، فهم رجال طوال وينمون بطريقة جيّدة. يبدو أنّ كلّ شيء مرتبط بصحة المربّية وأنّ أفضل غذاء هو الذي يساعد على الحفاظ على صحتها.

36ـ والسؤال الذي يبرز هنا هو من سيُطعم الطفل إذا نفد حليب الأمّ. منذ بضعة أوقات في الماضي، جُربّت أنواع عديدة من الحساءات، بيد أنّ هذا النوع من الطعام ليس جيّدًا للطفل. من البداية يجب أن نحرص خصوصًا على عدم إعطاء المنبّهات للطفل، كالخمرة والتوابل والملح، وغيرها. وإنّه من الغريب، أنّ الأطفال ترغب هذه الأشياء كلّها. ذلك لأنّ هذه الأشياء تعمل كمنبّه، وتوقظ فيهم عدم الشهيّة بطريقة مُمتعة. ففي روسيا، يُعطي الأهل الأطفال كحولًا، الذين هم من المستهلكينّ الكبار للكحول، وقد تبيّن أنّ الروس شعب قويّ وفي صحّة جيّدة. لا شكّ في أنّ الذين يتحمّلون هذا النظام يملكون بنية متينة، ولكن يموت أطفال كثيرون نتيجة هذه العادة، كان من الممكن أن نُحافظ عليهم. هذا المنبّه المبكّر للأعصاب هو السبب في اضطرابات كثيرة. كما ينبغي أن نحصّن الأولاد من الأطعمة والمشروبات الساخنة، إذ قد تساعد على إضعاف بنيتهم.

37ـ في هذا السياق، يجب أن نلاحظ أنّ الأطفال لا يحتاجون إلى ارتداء ملابس دافئة، لأنّ دمهم هو أكثر دفئًا من دم الراشدين. تصل حرارة الطفل إلى 110 درجات فاهرنهايت، بينما تصل درجة حرارة دم المرأة أو الرجل إلى 96 درجة فحسب. قد يختنق الطفل بنفس درجة الدفء التي يتمتّع بها الأكبر سنًّا. ليس حسنًا أن يرتدي البالغون ملابس دافئة للغاية وأن يتغطّوا، وأن يعتادوا على المشروبات الدافئة، لأنّ الثياب الباردة تجعل الناس أقوياء. لذلك يُستحسن أن يكون للطفل سرير بارد وصلب. إنّ الحمّامات الباردة مفيدة جدًّا أيضًا. يجب ألّا يُسمح بأيّ منبّه لإثارة جوع الطفل، لأنّ الجوع يجب أن يكون نتيجة النشاط والانشغال فحسب. كما ينبغي لنا ألّا نترك الطفل يتعوّد على أيّ شيء، كي لا تتحوّل إلى حاجة. ومن الأفضل ألّا نُشجّعه بشكل مصطنع على تكوين العادات سواء أكانت جيّدة أو سيّئة.

38ـ إنّ عادة لفّ الطفل بالقِماط في الأمم البدائيّة غير معروفة. فعلى سبيل المثال، تحفر الأمم البدائيّة في أمريكا ثقوبًا في الأرض، وتنثر عليها الغبار من الأشجار المتعفّنة، ممّا يُساعد على إبقاء الأطفال إلى حدّ ما نظيفة وناشفة. ينام الأطفال في هذه الثقوب ملتحفين بأوراق الأشجار، إلّا أنّهم ينعمون بالاستخدام الحرّ لأطرافهم.

غالبًا ما نلفّ الأطفال كالمومياء من أجل راحتنا، كي لا نواجه صعوبة في مراقبتهم، ولكي نتجنّب أن تنكسرَ أو تنثنيَ أعضاؤهم. مع ذلك، قد يَحدث أن ينكسروا بمجرّد لفّهم بالقِماط. الأمر الذي يجعل الأطفال في وضع غير مريح، وأنّ عدم قدرتهم على استخدام أطرافهم، غالبًا ما يدفعهم إلى اليأس. ويتخيّل الناس أنّه من خلال

مناداة الطفل سيوقفونه عن البكاء. ولكن، لنفترض أنّ رجلًا راشدًا سيخضع لنفس المعاملة، فسنرى قريبًا ما إذا كان هو أيضًا سيبكي وسيشعر بعدم الراحة واليأس.

في الوجه العامّ، يجب أن نضع في اعتبارنا أنّ التربية المبكّرة سلبيّة فحسب، أي يتعيّن علينا ألّا نُضيف شيئًا على ما تقدّمه الطبيعة. وإذا كان هناك إضافة ضروريّة على ما تُقدّمه الطبيعة، فمن أجل تحصين الطفل. لهذا السبب أيضًا، ينبغي لنا أن نتخلّى عن عادة لفّ الأطفال بالأقمطة. ومع ذلك، إذا أردنا أن نتوخّى بعض الحذر، فإنّ الترتيب الملائم، يُشبه صندوقًا مغطّى بأحزمة جلديّة، كما يفعل الأيطاليّون والذي يسمّونه Arcuccio، إذ لا يُخرج الطفل من هذا الصندوق أبدًا، حتّى عندما تقوم أمّه بإرضاعه. هذا التدبير يحمي الطفل من فرصة الاختناق إبّان النوم مع والدته ليلًا، في حين يفقد الكثير من الأطفال حياتهم عندنا. هذه الطريقة هي أفضل من لفّ الطفل بالقِماط، إذ تسمح له بحرّيّة أكبر للأطراف، وفي الوقت عينه، تحميه من كلّ ما يؤذيه أو يلوي جسمه.

39ـ من العادات الأخرى المرتبطة بالتربية المبكّرة هي هزّ الأطفال. إنّ أسهل طريقة للقيام بذلك هي التي يقوم بها بعض القرويّين. يُعلّقُ سريرُ الطفل بحبل على عارضة، وعندما يُسحب الحبل، يتأرجح السرير من جهة إلى أخرى. بيد أن تأرجح الأطفال مرفوض كلّيًّا، لأنّ التأرجح من الأمام إلى الخلف يُسيء إلى الطفل. هذا الأمر نُلاحظه أيضًا عند الأشخاص البالغين، إذ غالبًا ما ينتج عن التأرجح شعور بالتوعّك والدُّوار. وتُريد الممرّضات بالتأرجح أن تُدوّخ الطفل كي

لا يبكي. في حين أنّ البكاء مفيد للطفل، إذ عندما يولد ويتنفّس لأوّل مرّة، يتغيّر مجرى الدم في عروقه، ممّا يسبّب له إحساسًا مؤلمًا، فيبكي على الفور، كما أنّ الطاقة التي يستهلكها في البكاء تُطوّر أعضاء جسمه المختلفة وتُقوّيها. وحين نركض للتوّ لمساعدة الطفل الذي يبكي، كالغناء له كما تفعل الممرّضات عادةً، فهذا أمر سيّئ جدًّا للطفل، فغالبًا ما يكون بداية الدلال له، لأنّه ما إن يرى أنّه حصل على ما يريد عن طريق البكاء حتّى يبكي أكثر.

40 ـ وعادة ما يتمّ تعليم الأطفال المشي باستخدام خيوط وعربات صغيرة. ولكن عندما نُفكّر في الأمر، يبدو لنا أنّه من المستهجن أن يُصرّ الناس على تعليم الأطفال كيف يمشون، وكأنّ الكائن البشريّ غير قادر على المشي بسبب نقص في التعليم. إلى جانب ذلك، إنّ الخيوط التي تسيّر الطفل سيّئة بشكل خاصّ له. وقد لاحظ كاتب ذات مرّة أنّه لا يشكّ أبدًا في أنّ الربو الذي عانى منه كان سببه استخدام الخيوط عندما كان طفلًا، فاعتقد بأنّها ضيّقت صدره. فالطفل يُمسك بكلّ شيء أو يلتقط كلّ شيء من الأرض، وبما أنّ نموّ الصدر لم يكتمل بعد، فأيّ ضغط يساعد على تسطيحه، وبالتالي يحتفظ بالشكل الذي يتّخذه بعد ذلك. أضف إلى ذلك، لا يتعلّم الأطفال المشي بشكل مؤكّد إلّا عندما يمشون بمفردهم. إنّ أفضل طريقة هي ترك الأطفال يزحفون حتّى يتعلّموا شيئًا فشيئًا المشي. ولكي نجنّبهم إيذاء أنفسهم بشظايا من الأرض، يُمكننا أن نضع سجّادة من الصوف، كي تخفّف من وقْع السقطة.

يُقال عادة إنّ الأطفال يسقطون على الأرض بتثاقل، هذا غير صحيح.

فهذا لا يؤذيهم إن سقطوا في بعض الأحيان. فَهُمْ يتعلّمون باكرًا أن يجدوا توازنهم، وأن يقعوا من دون أن يضرّوا بأنفسهم.

وجرت العادة أن نحمي رأس الطفل بقبّعة عريضة الأطراف، إذ يُفترض أن تحميه من الوقوع على وجهه. إلّا أنّها تربية سلبيّة تلك التي تلجأ إلى أدوات اصطناعيّة، بدل من أن نعلّم الطفل على استخدام ما أغدقت عليه الطبيعة من وسائل. إنّ الوسائل الطبيعيّة هنا هي يدا الطفل، التي سيستخدمها لتثبيت نفسه. فكلّما كثُر استخدام الأدوات الاصطناعيّة، نزداد تعلّقًا بها.

41- من الأفضل، في الوجه العامّ استخدام عدد أقلّ من الأدوات، وأن يتعلّم الأطفال المزيد من الأشياء بأنفسهم. فقد يتعلّمون ذلك بعمق أكثر.

فعلى سبيل المثال، من الممكن أن يتعلّم الطفل الكتابة بنفسه، إذ بالنسبة إلى البعض قد يكتشف الكتابة بنفسه في وقت ما، والاكتشاف ليس بهذه الصعوبة. فعلى سبيل المثال، إذا طلب طفل من أحد ما خبزًا، فقد يُطلب منه أن يرسم صورة لما يريد، وربّما بعد ذلك، يرسم شكلًا بيضاويًّا خشنًا، وعندما يُطلب منه وصف احتياجاته بشكل أكثر دقّة، ذلك أنّه من الممكن أن يكون الشكل البيضاويّ حجرًا أو رغيفًا، وقد يُطلب منه بعد ذلك للتعبير عن الحرف[1] خ بطريقة ما، وما شابه ذلك. قد يخترع الطفل أبجديّة خاصّة به بهذه الطريقة، ثمّ يتعيّن عليه بعد ذلك أن يستبدلها بإشارات أخرى.

---

(1) ورد في النص حرف B وهو أوّل حرف من كلمة خبز (Brot) بالألمانيّة. فاستخدمنا بدورنا حرف الخاء، أوّل حرف من كلمة خبز.

42 - هناك بعض الأطفال يأتون إلى العالمَ ويعانون من بعض التشوّه. فهل لدينا الوسائل اللازمة لتصحيح البُنى الناقصة فيهم؟ لقد بيّنت أبحاث بعض الكتّاب الاختصاصيّين أنّ المشدّ (Korsett) لا يُقدّم أيّ عون في هذا الخصوص، وأنّه يُفاقم المرض بإعاقته الحركة الدمويّة والمزاج، ويُخفّف من التمدّد الصحيّ لأجزاء الجسم الداخليّة والخارجيّة. إذا تُرك الطفل حرًّا، فسيدرّب جسده، والرجل الذي يلبس المشدّ يصعب عليه تركه أكثر من الرجل الذي لم يلبسه قطّ. وربّما يُمكننا أن نساعد أولئك الذين وُلدوا مشوّهين، وأن نُحمّلهم بعض الأوزان في الجهة التي تكون فيها العضلات قويّة. إلّا أنّ هذه الطريقة خطرة للغاية. من يستطيع أن يُقرّر ما هو التوازن الصحيح؟

فمن الأفضل أن يتعلّم الطفل استخدام أطرافه، وأن يُصلح هذه النقيصة بإبقاء جسده في وضعيّة معيّنة، ولو كانت مُضنية، إذ لا فائدة من الأدوات في مثل هذه الحالات.

43 - هذه الأدوات الاصطناعيّة كلّها هي الأكثر ضررًا، إذ تتعارض مع هدف الطبيعة في تكوين كائنات منظّمة وعاقلة. ذلك أنّ الطبيعة تتطلّب منهم الحفاظ على حرّيّتهم، ليتعلّموا كيفيّة استخدام قدراتهم. كلّ ما يُمكن أن تفعله التربية في هذا الشأن هو منع الأطفال من أن يكونوا مخنّثين. ومن الممكن أن نعوّدهم على الخشونة التي هي عكس التخنّث. ومن العبث أن نسعى إلى تعويد الأطفال على كلّ شيء. لقد ارتكب الروس خطأً جسيمًا في هذا الخصوص. لأجل ذلك يموت الأطفال عندهم بأعداد هائلة، بسبب التصلّب المفرط في هذه الطريقة. العادة هي نتيجة التكرار الدائم للاستمتاع أو للعمل، إلى

أن يُصبح هذا الاستمتاع وهذا العمل ضرورة لطبيعتنا. لا يوجد شيء يُمكن للأطفال أن يتعوّدوا عليه بسهولة، والذي يجب إبعاده عنهم، أكثر من الأشياء المُحفِّزة كالتبغ والكحول والمشروبات الدافئة. فما إن يكتسب هذه الأشياء حتّى يصعب عليه التخلّي عنها، وأنّ التخليّ يثير عنده عوارض جسديّة، لأنّ الاستخدام المتكرّر لأيّ شيء يُبدّل في وظائف أعضاء جسمنا المختلفة. وكلما سَمح الإنسان لنفسه باكتساب عادات، يُصبح أقلّ استقلاليّة، فالأمر هو نفسه بالنسبة إلى الإنسان كما إلى سائر الحيوانات. وكلّ ما يعتاد عليه في وقت مبكّر من حياته يحتفظ دائمًا بجاذبيّة معيّنة له في الحياة. لذلك يجب منع الأطفال من تكوين أي عادات، وألّا نعمل على تعزيزها.

44- يرغب الأهل في أن يعتاد أولادهم على أيّ شيء وعلى كلّ شيء. بيد أنّ هذه الرغبة ليست جيّدة. ذلك أنّ الطبيعة الإنسانية عامّة، كما طبيعة بعض الأفراد، بخاصّة، لا تسمح بمثل هذا التدريب، وبالتالي يبقى عدد كبير من الأطفال من دون مهارة طيلة حياتهم. ويرغب بعض الأهل، على سبيل المثال، أن ينام أولادهم ويستيقظوا، وأن يتناولوا وجباتهم متى يحلو لهم، ولكي يتمكّنوا من القيام بذلك من دون أيّ عقاب، عليهم أن يتّبعوا نظامًا غذائيًّا، يقوّي الجسم ويُصلح الشرّ الذي سبّبته هذه المخالفات. في الواقع، هناك العديد من الأمثلة الدوريّة في الطبيعة أيضًا. فالحيوانات لها وقتها المحدّد للنوم، وبالتالي ينبغي للإنسان أن يعتاد على وقت معيّن، حتّى لا تضطرب وظائف الجسم. أمّا الأمر الآخر الذي يعتبر أنّ الأطفال يمكنهم أن يأكلوا في أيّ ساعة، فلا يُمكننا أن نأخذ هنا حالة الحيوان كمثال، إذ

إنّ معظم الحيوانات التي تأكل العشب تحصل على القليل من الغذاء كلّ مرّة تأكل، وبالتالي، فإن المرعى هو بالضرورة انشغال دائم معهم. ومع ذلك، إنّه لمن المهمّ جدًّا أن يأكل الإنسان في ساعات منتظمة. يسعى الكثير من الأهل إلى أن يُعوّدوا أولادهم على تحمّل البرد الشديد والروائح الكريهة والضوضاء، إلّا أنّ هذه ليست ضروريّة، ذلك أنّ الشيء الوحيد الضروريّ هو منعهم من تكوين العادات. لذا، من الأفضل، والحالة هذه، ألّا يخضعوا دائمًا للشروط نفسها.

45 ـ إنّ السرير الصلب هو صحّيّ أكثر من السرير الناعم. وبصفة عامّة، إنّ التربية الصارمة مفيدة جدًّا في تقوية الجسم. ونفهم بالتربية الصارمة، التربية التي تفترض أن تمنع الطفل من الاسترخاء. إنّ الأمثلة الرائعة التي تثبت هذا التأكيد كثيرة. إلّا أنّه لا يتقيّد بها أحد. وبتوضيح العبارة، ما من أحد يريد التقيّد بها.

46 ـ وفيما يتعلّق بتدريب المزيّة، الذي يُمكننا أن نسمّيه أيضًا، بطريقة ما، التنشئة الجسديّة. علينا أن نتذكّر أنّ الانضباط ليس عبوديّة، وأنّ يعي الطفل دومًا حرّيّته، ولكن من دون أن تتعارض مع حرّيّة الآخرين، وفي هذه الحالة، يجب أن يواجه مقاومة. هناك العديد من الأهل يرفضون كلّ ما يطلبه أولادهم، بغية تمرينهم على الصبر، وبفعلهم هذا، يطلبون منهم صبرًا أكثر ممّا يطلبون من أنفسهم. إنّه لأمر قاسٍ. من الأفضل أن نُعطي الطفل ما نوافق عليه، ومن ثمّ نقول له: « هذا يكفي». ولكن يجب أن يكون القرار نهائيًّا. وينبغي ألّا نولي أيّ اهتمام بالطفل عندما يبكي من أجل أيّ شيء، وأنّ تمنّيات الأطفال يجب ألّا تُستجاب إذا حاولوا الحصول على شيء بالبكاء. ولكن إذا طلبوا

حسب الأصول، يجب أن نلبّيهم، شريطة أن يكون ذلك من أجل خيرهم. وهكذا يعتاد الطفل عِلى أن يكون منفتح العقل، وما دام أنّه لا يُضايق أحدًا ببكائه، فسيتودّد إليه الجميع.

يبدو أنّ العناية قد أعطت الأطفال وسائل سعيدة ومُربحة كي يكسبوا قلوب الناس. وبالتالي، ما من شيء يضرّ بالأطفال أكثر من ممارسة انضباط مُنكّد وعبوديّ بهدف كسر إرادتهم الذاتيّة.

47- إبّان الأشهر الثمانية الأولى من حياة الطفل، لا تكون حاسّة النظر متطوّرة كلّيًّا. لا شكّ في أنّه يختبر الإحساس بالضوء، إلّا أنّه لا يستطيع أن يُميّز بين غرض وآخر. ولكي نُقنع أنفسنا بذلك، فما علينا إلّا أن نرفع شيئًا لامعًا أمام عينيّ الطفل، ومن ثمّ نزيله، كي نلاحظ على الفور أنّه لا يتبعه بعينيه.

وفي الوقت الذي تتطوّر فيه حاسّة النظر، تتطوّر أيضًا القدرة على الضحك والبكاء. وعندما يبلغ الطفل هذه المرحلة، هناك دومًا دليل، ولو كان مُبهمًا، على أنّه مرتبط إلى حدّ ما ببكائه. فهو يبكي لمجرّد أنّ أحدًا ألحق به الاذى. يقول روسّو في هذا الصدد، إذا ضربت طفلًا في الشهر السادس من عمره على يده، فسيصرخ وكأنّ قليلًا من الخشب المحترق قد لمسه. في هذه الحالة، يشعر الطفل بالظلم إلى جانب الأذى الجسديّ. يتحدّث الأهل كثيرًا عن كَسْر إرادة أطفالهم، ولكن لا حاجة إلى كسرها إلّا إذا كانوا قد أفسِدوا فعلًا. يبدأ الإفساد عندما يبكي الطفل ليحصل على ما يريد. لذا، من الصعب إصلاح هذا العيب لاحقًا، إذ بالكاد، يُمكن أن ينجحوا في ذلك. يُمكننا أن نمنع الطفل من البكاء أو أن يُزعجنا، إلّا أنّه يتحمّل غيظه، ويجترّ غضبه في داخله

بشكل أكبر. وبهذه الطريقة، يتعوّد على التخفّي والاضطراب العقليّ. وإنّه لأمر غريب، على سبيل المثال، أن ينتظر الأهل من أطفالهم أن يلتفتوا ويُقبّلوا أيديهم بعد أن يكونوا قد أوسعوهم ضربًا. هذه هي الطريقة التي تُعلّمهم على التخفّي والنفاق. فالولد لا ينظر إلى العصا بعين مرتاحة، بحيث يجب أن يشعر بعرفان الجميل لهذا العقاب، وبوسعنا أن نتصوّر شعور الطفل حين يُقبّل اليد التي عاقبته.

48- غالبًا ما نقول للطفل: «يا للعار! كان عليك ألّا تفعل هذا»، إلخ. بيد أنّ هذه التعابير هي عديمة الجدوى في المرحلة المبكّرة من التربية، لأنّ الطفل لا يعرف معنى الخجل أو اللياقة. ليس لديه ما يخجل منه، ويجب ألّا يخجل أبدًا. هذه التعابير ستجعله بكل بساطة خجولًا. وسيُحرج أمام الآخرين، إذ سيميل إلى الابتعاد عن الرفقة. من هذه المواقف، ينشأ عنده تحفّظ وتستّر مضران. فإذا به يخاف من طلب أيّ شيء، في حين يجب عليه أن يطلب ما يريد. فيخفي طبعه الحقيقيّ، ويظهر دومًا غير ما هو، في حين يجب عليه أن يتكلّم بصدق وحرّيّة. وبدل من أن يكون قرب أهله، يهرب منهم، مفضّلًا إقامة صداقات مع خدم المنزل.

49- إنّ أسوأ نموذج مغيظ في تربية الأطفال هو اللعب معهم ومداعبتهم دومًا، فهذا يجعل منه شخصًا عنيدًا ومخادعًا، وحين يُظهر الأهل ضعفهم أمامه، يفقدون الاحترام الضروريّ في عينَي الطفل. وإذا كان مدرّبًا بحيث لا يحصل على شيء من خلال البكاء، سيكون صادقًا من دون أن يكون متجاسرًا (dräust)، ومتواضعًا من دون أن يكون خجولًا. إنّ التجاسر، أو ما هو تقريبًا نفس الشيء، الوقاحة، لا يُطاق.

هناك العديد من الرجال ذي الوجوه الوقحة بحيث إنّ مظهرهم يجعلنا نتوقّع منهم بعض الخشونة، في حين يُمكننا أن نرى على وجوه آخرين أنّه لا يُمكن أن يكونوا خشنين مع أيّ شخص آخر. فيمكننا أن نكون دومًا صريحين في موقفنا، شريطة أن تقترن صراحتنا ببعض اللطف. غالبًا ما يتحدّث الناس عن رجال يتمتّعون بموقع مهمّ، بيد أنّ هذا ليس سوى طريقة للتعبير عن الاكتفاء بالذات، إذ لم يُصادفوا أيّ معارضة طوال حياتهم.

50 ـ يُقال بحقّ أنّ أطفال الطبقات العاملة مدلّلون أكثر من أطفال الطبقات العليا، لأنّ الطبقات العاملة تلعب مع أطفالها مثل القرود، وتغنّي لهم، وتداعبهم، وتُقبّلهم، وترقص معهم. فهذه الطبقات تعتقد بالفعل، أنّها تتعامل بلطف مع طفلها حين تركض نحوه دائمًا عندما يبكي، وتلعب معه، إلخ. لكنّه يبكي في أغلب الأحيان فحسب. ومن ناحية أخرى، إذا لم يتمّ الانتباه إلى بكاء الطفل، فسوف يتوقّف عن ذلك في النهاية، إذ ما من أحد يهتمّ بمتابعة مهمّة بلا جدوى. وبمجرّد أن يعتاد الطفل على إرضاء نزواته، يكون قد فات الأوان بعذ ذلك في تجاوز إرادته. ومن ناحية أخرى، إذا كنت لا تكترث إلى بكاء الطفل، فسوف يتعب منه قريبًا. ولكن في حال إرضاء مخيّلته دومًا، فسوف يفسد مزيّته وأخلاقيّته.

في الواقع، لا يملك الطفل حتّى الآن أيّ فكرة عن السلوك، ومن الممكن أن يُفسد استعداده الطبيعيّ، بحيث أنّ التدابير الصارمة باتت ضروريّة بعد ذلك للحدّ من الشرّ الذي يُسبّبه التساهل المبكّر. عندما يكون هناك لاحقًا محاولات للتخلّص من العادة التي تفسح

المجال لجميع رغبات الطفل، فإنّ بكاءه يكون مصحوبًا بغضب شرس مثل أيّ شخص بالغ قادر على ذلك، إذ لا يملك القوّة الجسديّة للتعبير عنها. وما يجب أن نتوقّعه، أنّ الأطفال الذين اعتادوا منذ زمن طويل على البكاء للحصول على ما يريدون، يصبحون مستبدّين حقيقيّين، ومن ثمّ يغضبون عندما ينتهي حكمهم فجأة. وحتّى بالنسبة إلى الأشخاص الراشدين الذين كانوا لبعض الوقت في منصب رفيع، هؤلاء يجدون أيضًا صعوبة كبيرة إذا تمّ استدعاؤهم فجأة ليستقيلوا.

51- وينبغي لنا هنا أن نناقش أيضًا التدرّب على الشعور باللذّة أو الألم. إنّ عملنا في هذا الخصوص يجب أن يكون سلبيًّا، إذ علينا أن نتنبّه لحساسية الطفل كي لا تُفسد من خلال التساهل المفرط. إنّ حبّ السهولة يضرّ أكثر من أمراض الحياة كلّها. فمن الأهميّة بمكان أن يتدرّب الأطفال على العمل في وقت مبكر. وإذا لم ينعموا بالتساهل المفرط، فالأطفال مولعون بشكل طبيعيّ بالتسليات التي يصحبها التعب والانشغالات التي تتطلّب تمرين القوّة. وفيما يتعلّق باللذات، من الأفضل ألّا تكون مغرية، وأن لا نسمح للأطفال بأن يأخذوا ويختاروا. عادة ما تدلّل الأمهات أطفالها في هذا الاتّجاه وتتساهل معهم كثيرًا. وعلى الرغم من هذا، نلاحظ في أغلب الأحيان أنّ الأطفال، ولا سيّما الصبيان، مولعون بآبائهم أكثر من أمّهاتهم. ربّما لأنّ الأمهات خجولات ولا يسمحن لهم باستخدام أطرافهم بحرّيّة كما يحلو لهم، خوفًا من أن يؤذي الأطفال أنفسهم. بينما الآباء، من ناحية أخرى، على الرغم من أنّهم صارمون معهم، وربّما يعاقبونهم

بشدّة عندما يكونون أشقياء، إلّا أنّهم يأخذونهم إلى الحقول أحيانًا ولا يحاولون إعاقة ألعابهم الصبيانيّة.

52 - يعتقد بعض الناس أنّه إذا تركنا الأطفال ينتظرون وقتًا طويلًا للحصول على ما يريدون، إنّما نُعلّمهم الصبر. إلّا أنّه بالكاد ضروريّ، ما خلا، من دون أيّ شكّ، في وقت المرض. الصبر مطلوب. وهو يحمل بُعدين: إمّا التخلّي عن كلّ أمل أو اكتساب شجاعة جديدة للمضي قدمًا. فالأوّل ليس ضروريًّا، شريطة أن يكون ما نأمل في الحصول عليه ممكنًا، والثاني ينبغي لنا أن نرغب فيه، طالما أنّ ما نتوق إليه هو صحيح. أمّا في حالات المرض، فاليأس يُفسد ما تُحسنه البهجة. بيد أنّ الذي يكون قادرًا على التحلّي بالشجاعة إزاء حالته الصحيّة والمعنويّة لن يفقد على الأرجح أيّ أمل.

53 - إنّ إرادة الأطفال، كما تبيّن لنا، يجب ألّا تُكسر، ولكن أن تُلوى فقط بطريقة تجعلها تقبل بموانع الطبيعة. ففي البداية، وهذا أمر صحيح، يجب على الطفل أن يطيع بطريقة عمياء. ولكن، ليس من الطبيعيّ أن يأمر الطفل ببكائه، وأنّ على القويّ أن يُطيع الضعيف. لا ينبغي على الأطفال مطلقًا، حتّى في طفولتهم الأولى، أن يحصلوا على الدلال لأنّهم يبكون، ولا أن يُسمح لهم بابتزاز أيّ شيء بالبكاء. فغالبًا ما يُخطئ الأهل في هذا الأمر، وإذا رغبوا في إبطال نتيجة تساهلهم المفرط، سيرفضون لأطفالهم لاحقًا أيّ شيء يطلبونه. فمن الخطأ جدًّا، مع ذلك، أن نرفض لهم من دون سبب ما يتوقّعونه بشكل طبيعيّ من طيبة أهلهم، لمجرّد معارضتهم، ولكونهم الحلقة الأضعف، يجب عليهم أن يشعروا بقوّة أهلهم المتفوّقة.

54ـ أن نستجيب لرغبات الأطفال فهذه طريقة لإفسادهم، وأن نقاومهم عن قصد، هي تمامًا طريقة خاطئة في تربيتهم. تَحدث الأولى في الوجه العامّ طالما أنّ الأولاد ما برحوا ألعوبة بين أيدي أهلهم، وبخاصّة في الفترة التي يبدأون فيها الكلام. وحين نُدلّل الطفل، يحصل ضرر كبير، ممّا يؤثّر في مجمل حياته. إنّ الذين يُحبطون تمنّيات الأطفال ويمنعوهم (ويجب عليهم بالضرورة منعهم) في الوقت الذي يُظهرون فيه غضبهم، بيد أنّ غضب الأطفال الداخليّ سيكون أقوى، إذ لم يتعلّموا بعد السيطرة على أنفسهم.

استنادًا إلى ذلك، ينبغي أن تُراعى القواعد التالية مع الأطفال منذ أيّامهم الأولى، عندما يبكون، ولدينا السبب الكافي لنعتقد أنّهم أُصيبوا بأذى، وبالتالي يجب أن نُبادر إلى مساعدتهم. ومن ناحية أخرى، عندما يبكون من الغضب، يجب تركهم وحدهم. هذه الطريقة في التعامل يجب أن تستمرّ مع تقدّمهم في السنّ. في هذه الحالة، إنّ المعارضة التي يصادفها الطفل هي طبيعيّة وسلبيّة بالمعنى الدقيق للكلمة، إذ تفترض بكلّ بساطة أنّه لم يُسامح. ومن ناحية أخرى، يحصل العديد من الأطفال على كلّ ما يرغبون من أهلهم عن طريق تكرار السؤال. وإذا سُمِح للأطفال بالحصول على كلّ ما يريدون عبْر البكاء، فسيصبحون مزاجيّين، وتضعف مزيّتهم. وإذا لم يكن هناك سبب يُخالف ذلك، فينبغي تلبية طلب الطفل، وإذا كان هناك سبب يُخالف ذلك، فلا ينبغي أن يُلبّى طلبه، بغض النظر إلى تكرار الطلب. ويجب أن يكون الرفض دومًا نهائيًّا. وإلّا سيكون تأثير الرفض وتكراره غير مُجديين.

55 ـ لنفترض، وهذا أمر نادر الحدوث، أنّ الطفل يميل بطبيعته إلى العناد، فمن الأفضل أن نتعامل معه بهذه الطريقة: فإذا رفض فعل أيّ شيء لإرضائنا، يجب أن نرفض القيام بأيّ شيء يُرضيه.

إنّ كسر الطفل يجعل منه عبدًا، بينما المقاومة الطبيعيّة تجعله سهل الانقياد.

56 ـ هذه الأمور كلّها يُمكن أن نعتبرها تدريبًا سلبيًّا، لأنّ الكثير من الضعف البشريّ لا ينجم عن نقص في التعليم بل عن الانطباعات الخاطئة. فعلى سبيل المثال، إنّ الخوف من العناكب والعلاجيم، وغيرها، تلجأ إليها الممرّضات لإخافة الأطفال. ومن المحتمل أن يلتقط الطفل عنكبوتًا بسهولة مثل أيّ شيء آخر، لولا أنّ رُعْبَ الممرّضة من رؤية العنكبوت قد أثّر في الطفل من باب التعاطف. يحتفظ العديد من الأطفال بهذا الخوف طيلة حياتهم، وفي هذا المجال، يبقون دومًا أطفالاً. أمّا بالنسبة إلى العناكب، فعلى الرغم من خطرها على الذباب، حيث تكون لدغتها سامّة، إلّا أنّها لا تضرّ بالرجال. وفي السياق عينه، إنّ العُلجوم غير ضارٍ كالضفدع الأخضر الجميل أو أي حيوان آخر.

الفصل الثالث

التنشئة

57 ـ إنّ الجزء الإيجابيّ في التربية الجسديّة هو التنشئة. هذا ما يُميّز الإنسان من الحيوان. فالتنشئة تتكوّن بشكل رئيس من ممارسة المَلَكات العقليّة. لذا، ينبغي للأهل إعطاء أطفالهم فُرصًا لمثل هذا التمرين. والقاعدة الأولى والأكثر أهميّة هي الاستغناء عن جميع الوسائل الاصطناعيّة[1] قدر الإمكان. ففي مرحلة الطفولة المبكّرة، ينبغي التخلّص من السلاسل والعربات، وأن يُسمح للطفل بالزحف على الأرض حتّى يتعلّم السير بمفرده، ويمشي بشكل منتظم. ذلك أنّ استخدام الأدوات هو تدمير للسرعة الطبيعيّة. نُريد حَبْلًا لنقيس مسافة ما، مع أنّه بوسعنا أن نقيسها بالعين، وساعة لنعرف الوقت، مع أنّه يُمكننا أن نعرف ذلك من خلال موقع الشمس، وبوصلة لنجد طريقنا في الغابة، في حين أنّه بوسعنا أن نسترشد بموقع الشمس في النهار،

(1) هذه الفكرة مستوحاة أيضًا من كتاب في التربية، إميل نموذجًا. يقول روسّو: «هناك أدوات كثيرة استُنبطت لتوجّهنا في اختبارنا لتُعوِّض عن دقّة الحواس، إلّا أنّها تُهمل التمرين» وتُعيق تطوّر الطفل. انظر:

Émile, livre II, p. 348.

وبالكواكب في الليل. قد نقول، في الواقع، إنّه بدلًا من الحاجة إلى قارب، يُمكننا أن نتعلّم السباحة عبْر الماء. لقد تساءل فرنكلين الشهير، لماذا لا يتعلّم الجميع السباحة، إذ هي مُمتعة ومفيدة للغاية. فاقترح طريقة سهلة ليُعلّم الإنسان نفسه على السباحة: تقف في جدول والماء تصل إلى عنقك، ثمّ تُسقط بيضة في الماء، وبعدها تُحاول الوصول إليها. وعندما تنحني إلى الأمام للقيام بذلك، ولكي لا تدخل الماء في فمك، تدفع برأسك إلى الخلف. فأنت الآن في وضعيّة جيّدة لتسبح، وما عليك إلّا أن تضرب بذراعك حتّى تجد نفسك وأنت تسبح.

ما ينبغي فعله هو أن نرى المهارة الطبيعيّة تزداد. تكون التنشئة في بعض الأحيان ضروريّة، وفي بعض الأحيان يكون عقل الطفل مبدعًا بما فيه الكفاية، بحيث يخترع آلات لنفسه.

58 ـ ما ينبغي أن نُلاحظه في التربية الجسديّة، محترمين تدريب الجسم، يتعلّق إمّا باستخدام الحركات الإراديّة أو بأعضاء الحواس. أمّا أولى الحركات، فالمطلوب أن يساعد الطفل دومًا نفسه. لذا، فإنّ القوّة والمهارة والسرعة والثقة بالنفس ضروريّة، كي يتمكّن، على سبيل المثال، من السير في ممرّات ضيّقة، أو أن يتسلّق أماكن شديدة الانحدار، وإلى جانبها هاوية على مرأى من عينيه، أو أن يجتاز عبّارة ضيّقة. فإذا لم يستطع الإنسان القيام بهذه الحركات، فهو ليس تمامًا ما يجب أن يكون عليه.

ومنذ أن أعطت مؤسّسة فيلانثروبينون (philanthropinon) المثال، أُجريت محاولات عدّة على هذا النوع مع الأطفال في مؤسّسات أخرى. وإنّه لأمر رائع أن تقرأ كيف يتعوّد السويسريّون منذ طفولتهم

المبكّرة على تسلّق الجبال، وبأيّ سهولة يُغامرون في الممرّات الضيّقة بثقة تامّة، ويقفزون فوق الحُفر، بعد أن يكونوا قد قاسوا المسافة بالعين، كي يُبرهنوا أنّها ليست خارج متناول قوّتهم.

ومع ذلك، إنّ معظم الناس يخشون خطرًا وهميًّا بالسقوط، وهذا الخوف يشلّ أطرافهم، ذلك أنّ الحركات هذه محفوفة بالمخاطر حقًّا بالنسبة إليهم. هذا الخوف ينمو عادة مع العمر، ولا سيّما عند الأشخاص الذين يستخدمون عقولهم كثيرًا. إنّ القيام بمثل هذه المحاولات ليست خطرة على الأولاد. فهم أكثر خفّة نسبيًّا في قوّتهم من الناس الراشدين، ولهذا السبب لا يقعون بتثاقل على الأرض. إلى جانب ذلك، فإنّ عظامهم ليست قاسية وهشّة كما ستصبح مع تقدّم العمر. وفي أغلب الأحيان، يُخضِع الأولاد قوّتهم بكل رضاهم. فنراهم يتسلّقون، على سبيل المثال، من دون أيّ سبب معيّن. إنّ الركض تمرين صحّيّ ويقوّي الجسم. كما أن القفز ورفع الأثقال والرمي، والرمي باتّجاه علامة ما، والمصارعة، وسباق الركض، هذه التمارين كلّها مفيدة. أمّا الرقص، فهو ليس مناسبًا تمامًا للطفولة الحاليّة، ولا سيّما إذا كان رقصًا مُتقنًا[1].

59 ـ إنّ التدريبات على الرمي، سواء أكان الرمي إلى مسافة ما، أو

---

(1) لا يتّفق كانط مع الفيلسوف البريطاني جون لوك (1632 ـ 1704) على مسألة الرقص. يقول لوك في هذا الصدد: «أعتقد أنّه ينبغي أن يتعلّم الأطفال على الرقص ما إن يُصبحوا في حالة تساعدهم على التعلّم». إلّا أنّ لوك يتساءل عن مدى إسهام الرقص في رفع عقل الأطفال... راجع:

Cf., Alexis Philonenko, *Réflexions sur l'éducation*, op.cit., p. 106. John LOCKE, *Pensées sur l'éducation des enfants*, chapitre 69.

التصويب على علامة، لها ميزة إضافيّة تتمثّل في تمرين الحِواس، وبخاصّة حاسّة البصر. وتُعتبر الألعاب التي تعتمد على الكرات من أفضل الألعاب للأطفال، إذ تتطلّب ركضًا صحّيًّا.

وبشكل عامّ، هذه الألعاب هي الأفضل، إذ توحّد تطوّر المهارة مع تمرين الحواس، كممارسة تدريب البصر في الحكم الصحيح على المسافة، على سبيل المثال، وإيجاد الموقع للأماكن في مناطق مختلفة من خلال الشمس، إلخ. هذه الأمور كلّها هي تدريبات جيّدة. إنّ المخيّلة المُختصّة هي مفيدة جدًّا، إذ تملك القدرة على تذكّر الموقع الصحيح للأماكن التي رأينا فيها بعض الأشياء، كقدرتنا على إيجاد طريقنا للخروج من الغابة، على سبيل المثال، من خلال التركيز على الأشجار التي مررنا بقربها. وكذلك بالنسبة إلى الذاكرة المختصّة، التي بواسطتها لا نتذكّر ما قرأنا في هذا الكتاب من أشياء فحسب، بل في أيّ جزء منه قد قرأناها. وفي السياق عينه، يتصوّر الموسيقار المفاتيح في عقله وكأنّها أمامه، فلا يحتاج إلى آلة أمامه حين يؤلّف. ومن المفيد أيضًا تنمية الأذن لكي يعرف الأطفال إذا كان الصوت يأتي من بعيد أو من قريب، من هذه الجهة أو تلك.

60ـ إنّ لعبة الأولاد، «الإنسان الأعمى»، كانت معروفة بالفعل عند اليونانيّين، ويسمّونها μυνδα. في الوجه العام، إنّ ألعاب الأولاد هي نفسها في كلّ مكان، فالتي ابتُكرت في ألمانيا، هي نفسها التي ابتُكِرت في فرنسا وإنكلترا وغيرها من الدول. هذه الألعاب لها مبدأها، إذ تظهر في غريزة مشتركة بين جميع الأطفال. ففي لعبة «الإنسان الأعمى»، مثلًا، هناك رغبة في معرفة كيف يُساعدون أنفسهم عندما يفقدون

إحدى حواسهم. الجُلجُل (Kreisel) لعبة فريدة. هذه الألعاب تساعد الرجال البالغين على التفكير، إذ تؤدي أحيانًا إلى اكتشافات مهمّة. وقد كتب سيغنر[1] أطروحة عن الجُلجُل، فسنحت هذه اللعبة الفرصة لقبطان سفينة إنكليزيّة أن يخترع مرآة يُمكننا من خلالها أن نقيس ارتفاع النجوم من سطح سفينة.

الأولاد مولعون بالآلات المزعجة، كالأبواق والطبول وما يُشبهها، لكنّ هذه الآلات مرفوضة لأنّها مصدر إزعاج للآخرين[2]. ومع ذلك، لا نعترض عندما يتعلّم الأطفال كيف يقصّون قصبة للعب عليها.

وتُعتبر الأرجوحة تمرينًا صحيًّا، سواء أكان للكبار أو للأطفال. بيد أنّه ينبغي لنا مراقبة الأطفال، خشية من أن يتأرجحوا بسرعة كبيرة.

وكذلك بالنسبة إلى طيّارة الورق، فهي أيضًا لعبة لا اعتراض عليها. فهي تُنمّي المهارة، ذلك أنّ تطيير الطائرة الورقيّة مرتبط بموقعها بالنسبة إلى الهواء.

---

(1) هو يوهان أندرياس سيغنر، وُلد في العام 1704 في مدينة بريسبورغ (اسمها الحالي براتسلافيا، عاصمة سلوفاكيا) وتوفّي في مدينة هالّه (Halle) الألمانيّة في العامّ 1777. كان عالمًا وأستاذًا في الفيزياء والرياضيّات والكيمياء والطب وعلم النبات في مدينة غوتينغن (ألمانيا).

(2) يعتبر كانط في كتابه **نقد ملكة الحكم** (*Kritik der Urteilskraft*) أنّ الموسيقى (المقصود بالموسيقى الصاخبة) ينقصها بعض التحضّر، لأنّ الأمر يرتبط بطبيعة الآلات، إذ تنتشر أبعد ممّا يُريد الجيران، وبالتالي تفرض نفسها، ممّا يعود بالأذى على حرّيّة الذين لا ينتمون إلى المجتمع الموسيقي» (الفصل 53). لا شكّ في أنّ كانط ـ الذي عاش طيلة حياته في مدينته كونيغسبرغ في بروسيا الشرقيّة من دون أن يغيّر عاداته، في جوٍّ من السكينة ـ كان يكره الضجّة والآلات الصاخبة، كالطبول والأبواق. إلّا أنّه لم يكن ضدّ الموسيقى الكلاسيكيّة والباروكيّة التي تتميّز بالهدوء والأنغام السامية التي ترفع الإنسان إلى مستوى يتخطّى الواقع في أغلب الأحيان.

61 ـ من أجل هذه الألعاب، يرفض الصبيّ رغبات أخرى، ويتدرّب على أن يحرم نفسه من حيث لا يدري من حرمانات أخرى أكبر منها. وعلاوة على ذلك، سيتعوّد على انشغالات مستمرّة، لهذا السبب، يجب ألّا تكون هذه الألعاب مجرّد ألعاب، بل من أجل هدف وغاية مُحدّدتين. فكلّما تقوّى جسم الطفل وتقسّى بهذه الطريقة، تمكّن من العواقب المضرّة الناجمة عن التساهل المفرط. أمّا الجمباز فيهدف إلى توجيه الطبيعة فحسب، لذلك، يجب ألّا نهدف إلى نعمة مصطنعة.

يجب على الانضباط أن يسبق التنشئة. وفي تدريب أجسام الأطفال، يجب علينا أيضًا أن نحرص على أن تنسجم مع المجتمع. يقول روسّو: « لا يُمكنك أبدًا أن تحصل على رجل مقتدر، إذا لم تفعل منه أوّلًا ولدًا شقيًّا في الشارع»[1]. سيصبح الطفل المفعم بالحيويّة قريبًا إنسانًا صالحًا بدلاً من أن يكون مغرورًا وفريسيًّا (متباهيًا).

يجب على الطفل أن يتعلّم ألّا يكون مزعجًا ولا ملتويًا في المجتمع.

---

(1) هذه الجملة التي استعان بها كانط، قد وردت في كتاب في التربية، إميل نموذجًا لروسّو: «أيّها المعلّم الشابّ، أبشّرك بفنّ صعب، أن تحكم من دون أحكام أخلاقيّة، وأن تفعلوا كلّ شيء من دون أن تفعلوا شيئًا. هذا الفنّ، أقرّ بذلك، ليس لعمركم، إذ لا يهدف إلى تلميع مواهبكم، ولا أن نبرزكم أمام أهلكم، إلّا أنّه الفنّ الوحيد للنجاح. لا يمكنك أبدًا أن تحصل على رجل مقتدر، ما لم يكن هناك أوّلًا ولد شقيّ في الشارع. تلك كانت تربية الإسبرطيّين، فبدل من أن يرغموا على قراءة الكتب، كانوا يتعلّمون أن يسرقوا عشاءهم. فهل كان الإسبرطيّون في ذلك فظّين عندما كبروا؟ [...] كانوا مُعدّين للانتصار، يسحقون أعداءهم في كلّ أنواع الحروب، وكان الأثينيّون الثرثارون يخشون كلماتهم بقدر ما يخشون ضرباتهم». انظر:

Émile, liv. II (t.III, p. 209), in Alexis Philonenko, *Réflexions sur l'éducation*, op.cit., p. 108.

يجب أن يكون واثقًا من دعوة الآخرين من دون أن يكون مكتسحًا، وصادقًا من دون أن يكون وقحًا. ولتحقيق هذه الغاية، يتعيّن علينا ألّا نفسد طبيعة الطفل، سواء أكان من خلال إعطائه أفكارًا عن السلوك الحسن الذي يؤدّي إلى أن نجعل منه خجولًا وشديد الحياء، أو على العكس، أن نقترح عليه الرغبة في تأكيد ذاته. ما من شيء أكثر سخافة من سلوك جيّد مبكر ومن الغرور عند الطفل. في هذه الحالة الأخيرة، يجب أن نترك الطفل يرى ضعفه أكثر، وفي الوقت عينه، يجب ألّا نتغلّب عليه من خلال تفوّقنا وقوّتنا، بحيث يستطيع الطفل أن ينمّي ذاته، ولكن كعضو في المجتمع، في عالم يكون كافيًا له، ولكن للآخرين أيضًا. ففي **تريسترام شاندي**[1]، يقول طوبي للذبابة التي كانت تزعجه لبعض الوقت، والتي أخرجها من النافذة، «ابتعد أيّها المخلوق المتعب، العالم كبير بما يكفي لكلينا». يُمكننا أن نأخذ هذه الكلمات شعارًا لنا. يجب ألّا نكون مزعجين بعضنا لبعض، فالعالم فسيح بما فيه الكفاية لنا جميعًا.

(1) هذه الرواية هي للكاتب الإيرلنديّ لورنس ستيرنر (Laurence Sterner). وُلد في العام 1713 في مدينة كلونمل (إرلندا)، وتُوفّي في لندن في العام 1768. يُعتبر، إلى جانب ميغال دي سرفانتس الأسبانيّ (1547 ـ 1616) وفرنسوا رابليه الفرنسيّ (1483 ـ 1553)، من مؤسّسي الرواية الحديثة. ترك روايتين شهيرتين، *The Life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman* و *A Sentimental Journey Through France and Italy*.

الفصل الرابع

التنشئة الفكريّة

62- نأتي الآن إلى تنشئة العقل، التي يُمكن أن نسمّيها أيضًا، إلى حدّ ما، تنشئة جسديّة. يجب علينا أن نُميّز الطبيعة من الحرّيّة. إنّ إعطاء القوانين للحرّية، هو شيء آخر مختلف عن تنشئة الطبيعة. كما أنّ طبيعة الجسم وطبيعة العقل متفقتان على ذلك، لأنّ التنشئة تعمل على عدم إفساد أيّ منهما، وأنّ الفنّ يضيف شيئًا إلى كليهما. في هذا التوجّه، يُمكننا أن نُسمّي بطريقة ما التنشئة العقليّة تنشئة جسديّة، مثلها مثل تنشئة الجسد.

ومع ذلك، يجب أن نُميّز التنشئة الجسديّة للعقل من التدرّب الأخلاقيّ، من حيث إنّها تهدف إلى الطبيعة، بينما التدرّب الأخلاقيّ يهدف إلى الحرّيّة. قد يحصل الإنسان على تنشئة جسديّة عالية، وقد يكون له أيضًا عقل مثقّف جدًّا، ولكن إذا كان يفتقر إلى التنشئة الأخلاقيّة، فسيتحوّل إلى إنسان شرّير.

ومع ذلك، يجب أن نُميّز التنشئة الجسديّة من التنشئة العمليّة، إذ هي في آخر المطاف براغماتيّة أو أخلاقيّة. في هذه الحال الأخيرة، الأخلاق هي الهدف وليس الثقافة.

63 ـ يُمكن تقسيم التنشئة الجسديّة للعقل إلى تنشئة حرّة وتنشئة مدرسيّة. إنّ التنشئة الحرّة، إذا جاز التعبير، هي مُجرّد تسلية، في حين أنّ التنشئة المدرسيّة هي مسألة جدّيّة. التنشئة الحرّة هي تلك التي يجب أن تُراعى دومًا مع الطفل، أمّا في التنشئة المدرسيّة، من جهة أخرى، فالطفل يكون تحت الإكراه. قد ننشغل في الألعاب، وهو ما نُسمّيه منشغلاً بوقت فراغه، كما يُمكننا أن ننشغل بالإكراه، وهو ما نُسمّيه العمل. التنشئة المدرسيّة يجب أن تكون عملًا للطفل، والتنشئة الحرّة هي اللعب.

64 ـ لقد تمّ وضع مناهج تعليميّة متنوّعة من قبل أشخاص مختلفين من أجل اكتشاف أفضل الأساليب، وهو عمل يستحقّ الثناء. من بين هذه الاقتراحات أنّه ينبغي أن يُسمح للأطفال تعلّم كلّ شيء وكأنّه يلعب. ففي مقالة ظهرت في مجلة غوتنغين (Göttingen)، يسخر ليختنبرغ[1] من حماقة محاولة فعل كلّ شيء للأطفال وكأنّهم يلعبون، في حين أنّه ينبغي أن يتعوّدوا على الاهتمامات الجدّيّة في فترة مبكّرة، حيث يجب عليهم الدخول من حين إلى آخر عالم العمل. هذه فكرة غير معقولة. يجب أن يلعب الطفل، ويجب أن يكون لديه ساعات من الترفيه، ولكن عليه أيضًا أن يتعلّم أن يعمل. إنّه لشيء جيّد، من دون أيّ شك، أن يتدرّب على المهارة، كتنشئة العقل، بيد أنّ هذين النوعين من التنشئة يجب أن يكون لهما ساعات منفصلة. وعلاوة على ذلك،

(1) هو غيورغ كريستوف ليختنبرغ (Lichtenberg)، وُلد في أوبر رامشتاد (ألمانيا) في العام 1742، وتُوفّي في مدينة غوتنغين (Göttingen) في العام 1799. كان فيلسوفًا وعالمًا في الفيزياء ومؤلّفًا في فلسفة التربية. كان محبوبًا من طلّابه، نظرًا إلى إسلوبه التربويّ الشيّق. تراسل مع كانط، والتقى غوته، الشاعر والأديب الشهير في ألمانيا.

إنّه من سوء حظّ الإنسان أن يميل بطبيعته إلى التقاعس عن العمل. فكلّما زاد الوقت الذي فيه يفسح الإنسان المجال لميله، ازدادت الصعوبة في اتّخاذ قراره في العمل.

65 ـ الاهتمام بالعمل ليس مُمتعًا في حدّ ذاته. ولكن يجب القيام به من أجل الغاية المنشودة. ومن ناحية أخرى، إنّ الاهتمام باللعب مُمتع في حدّ ذاته من دون أن يكون هناك أيّ غاية ما. وعندما نذهب لنَمشي، فإنّنا نفعل ذلك من أجل المشي، وبالتالي كلّما تقدّمنا أكثر إلى الأمام يكون الأمر أكثر مُتعة. وعندما نتوجّه إلى مكان مُعيّن، فإنّ هدفنا هو الرفقة التي سنجدها هناك، أو أيّ شيء آخر. في هذه الحالة، سنختار بشكل طبيعيّ الطريق الأقصر. إنّ الشيء نفسه يحدث في ألعاب الورق. وإنّه لأمر غير عاديّ حقًّا أن نرى كيف يجلس الرجال العقلاء ساعات ليخلطوا الورق. يبدو أنّه ليس من السهل على الرجال التخلّي عن أنّهم كانوا أطفالاً. فكيف تكون هذه اللعبة أفضل من لعبة الكرة للأطفال؟ صحيح أنّ الرجال البالغين لا يهتمّون بهواية ركوب الأحصنة، ولكنّهم يهتمّون بهوايات أخرى.

66 ـ ومن الأهميّة بمكان أن يتدرّب الأطفال على العمل. فالإنسان هو الكائن الوحيد الذي يضطرّ إلى العمل. يجب عليه أن يمرّ بتدريب طويل قبل أن يتمتّع بأيّ شيء من أجل الحصول على رزقه. فالسؤال إذا ما كان بوسع السماء أن تُظهر لنا قدرًا أكبر من اللطف من خلال توفير احتياجاتنا من دون العودة إلى العمل[1]، من جهتي، يجب أن

(1) ينتقد كانط هنا الفكرة السائدة في أيّامه، ولا سيّما ما كان يُعلّمه الفيلسوفان الألمانيّان كريستيان فولف (1679 ـ 1754) وموسى مندلسون (1727 ـ 1787)، التي تعتبر أنّ

أجيب عن هذا السؤال بالنفي، لأنّ الإنسان يحتاج إلى العمل، إذ ينطوي على قدر معيّن من ضبط النفس. تسود فكرة خاطئة مفادها أنّه إذا كان آدم وحوّاء قد بقيا في الجنّة فقط، لما فعلا شيئًا سوى الجلوس معًا يغنّيان الأناشيد الراعويّة ويتمتّعان بجمال الطبيعة. فلو كان الأمر كذلك، لعانا الكثير من الضجر، تمامًا مثل الأشخاص الآخرين في الموقف عينه.

يجب أن ينشغل الناس بطريقة تجعلهم يضعون دومًا فكرة الهدف نصب أعينهم، بحيث لا يشعرون بذواتهم. إنّ أفضل راحة بالنسبة إليهم هي تلك التي تلي العمل. وبالطريقة نفسها، يجب على الولد أن يتعوّد على العمل، وهل أفضل من المدرسة لتنمية الميل إلى العمل؟ المدرسة مكان للتنشئة الإلزاميّة. وإنّه لأمر سيىء أن يتعلّم الطفل أن ينظر إلى كلّ شيء على أنّه لعب. لا شكّ في أنه بحاجة إلى وقت للترفيه، ولكن يجب أن يكون له وقت للعمل. وعلى الرغم من أنّ الطفل لا يفهم في الحال ضرورة اللجوء إلى الإكراه، إلّا أنّه سيقرّ لاحقًا بقيمته. الأمر الذي سيقود الطفل إلى عادات سيئة من الفضول إذا أجبناه دومًا عن أسئلته: «ما الفائدة من هذه؟» أو «ما الفائدة من تلك؟» يجب أن تكون التربية إلزاميّة، ولكن لا حاجة إلى أن تكون استعبادًا.

67ـ وفيما يتعلّق بالتنشئة الحرّة للمَلكات العقليّة، يجب أن نتذكّر أنّ

العناية الإلهيّة تتكفّل بالإنسان وتجد له دومًا حلولًا جاهزة لمشاكله. أمّا كانط، فكان يعتبر أنّ على الإنسان العمل كي لا يقع في الضجر، ولكي يعيش بعرق جبينه، من دون أن يتّكل على عناية إلهيّة، غالبًا ما تُفهم بطريقة مختلفة عن معناها الصحيح.

التنشئة تتواصل باستمرار. التنشئة تتعامل، بالمعنى الدقيق للكلمة، مع الملكات العليا. وفي السياق عينه، ينبغي للمَلكات السفلى أن تُنمّى جنبًا إلى جنب معها، ولكن من أجل المَلكات العليا. فعلى سبيل المثال، على العقل أن يكون في خدمة الفاهمة، ذلك أنّ القاعدة الأساسيّة التي ينبغي اتّباعها أنّ المَلكات العقليّة لا تُنمّى من أجل ذاتها، بل في علاقة دائمة مع المَلكات الأخرى. تُنمّى المخيّلة لصالح الفاهمة. إنّ المَلكات السفلى لا قيمة لها بحدّ ذاتها، كالإنسان الذي يملك ذاكرة جيّدة، على سبيل المثال، ولكن لا يملك الحكم. هذا الإنسان ليس سوى قاموس متحرّك. إنّ دابّات جبل بارناسوس (Parnassós)[1] تبقى مفيدة بعض الشيء، إلّا أنّها غير قادرة على فعل شيء مفيد لوحدها، ولكنّها تزوّدنا على الأقل بالمواد التي يُمكن أن تُنتج شيئًا جيّدًا. إنّ العقل من دون الحكم لا يُنتج شيئًا سوى الحماقة. الفهم هو معرفة الأمور العامّة. والحكم هو تطبيق العامّ على الخاصّ. أمّا العقل فهو القدرة على فهم العلاقة بين العامّ والخاصّ. التنشئة الحرّة تسير في مسارها من الطفولة إلى أن يتحرّر الشابّ من كلّ تربية. وعندما يستشهد شابّ، على سبيل المثال، بقاعدة عامّة، يُمكننا أن نجعله يستشهد بأمثلة مستمدّة من التاريخ أو من الحكايات، حيث يتمّ إخفاء هذه القاعدة، ومن مقاطع من الشعراء، حيث يتمّ التعبير عنها، فإنّنا نُشجّعه في ذلك على تدريب ذكائه وذاكرته، إلخ.

---

(1) هو جبل شهير في وسط اليونان، كان مسكنًا للإله أبولون وربّات الفن التسع (Muses)، بنات الإله زوْس، في الميتولوجيا اليونانيّة.

68 ـ إنّ الحكمة اللاتينيّة، «نعرف ما يكفي لنتذكّر»[1]، هي حكمة صحيحة، وهي بالتالي ضروريّة لتنمية الذاكرة. تتشكّل الأشياء بطريقة يتبع فيها الفهم الانطباع الذهنيّ أوّلًا، وأنّه يجب على الذاكرة أن تحافظ على هذا الانطباع. هذا هو الحال، على سبيل المثال، في اللغات. نتعلّم اللغات إمّا بالطريقة الشكليّة من خلال التذكّر، أو بالمحادثة. هذه الطريقة الأخيرة هي الأفضل للغات الحيّة. لا شكّ في أنّ تعلّم الكلمات ضروريّ، بيد أنّ أفضل خطّة كي يتعلّم الشابّ الكلمات شيئًا فشيئًا، هي عندما يراها عند الكاتب الذي يقرأ. ينبغي للشابّ أن يكون عنده مهمّة محدّدة. وفي الطريقة عينها، من الأفضل تعلّم الجغرافيا بطريقة ميكانيكيّة، إذ ما يتمّ تعلّمه بالطريقة الميكانيكيّة هو أفضل ما تحتفظ به الذاكرة. وفي كثير من الحالات، تكون هذه الطريقة حقًّا مفيدة جدًّا. حتّى الآن، لم نعثر بَعْد على الآليّة المناسبة لدراسة التاريخ. فقد جرت محاولات في هذا الاتّجاه من خلال الجداول، بيد أنّ النتيجة لم تكن أبدًا مرضية. ومع ذلك، إنّ التاريخ وسيلة ممتازة لممارسة الفهم في الحكم الصائب. إنّ التعلّم عن ظهر القلب ضروريّ جدًّا، لكنّ القيام بذلك لمجرّد ممارسة الذاكرة لا فائدة منه تربويًّا، كتعلّم خطاب عن ظهر القلب، على سبيل المثال. وفي كلّ الأحوال، تفيد الذاكرة في تسريع النضج. إلى جانب هذه الأمور، الخطاب مسألة خاصّة بالأشخاص البالغين. يُمكننا القول نفسه لباقي الأشياء التي نتعلّمها من أجل امتحان في المستقبل، ومن

(1) وردت هذه العبارة باللغة اللاتينيّة: «*Tantum scimus, quantum memoria tenemus*».

ثمّ تُنسى في المستقبل[1]. يجب أن تهتمّ الذاكرة بالأمور المهمّة التي ينبغي الاحتفاظ بها فحسب، والتي يُمكن أن تؤدّي خدمة لنا في الحياة الواقعيّة. إنّ قراءة الروايات هي الأسوأ للأطفال، إذ لا يستطيعون أن يستفيدوا منها لاحقًا، إذ توفّر لهم الترفيه في الوقت الحالي. إنّ قراءة القصص تُضعف الذاكرة. وأنّه من السّخَف أن نتذكّر قصّة لربطها بقصص أخرى. لذلك يجب إبعادها عن الأطفال. وأثناء قراءتهم القصص، ينسجون في ذواتهم قصصًا خاصّة بهم، ويُعيدون تنظيم الظروف لصالحهم، فإذا بهم يسجنون مخيّلتهم، من دون أن يُمارسوا أيّ تفكير.

يجب عدم السماح باللهو، ولا سيّما في المدرسة، لأنّ النتيجة ستؤدّي إلى ميل في هذا الاتّجاه ويتحوّل قريبًا إلى عادة. حتّى أفضل المواهب من شأنها أن تضيع عندما ينغمس الإنسان في اللهو. وعلى الرغم من أنّ الأطفال يكونون شاردين إبّان ألعابهم، إلّا أنّهم سرعان ما يعودون إلى انتباههم. ومع ذلك، قد نلاحظ أنّ انتباههم يتشتّت أكثر عندما يُفكّرون في بعض الأذى، حينئذ يتفنّنون، سواء من أجل إخفاء الأذى أو من أجل إصلاح ما ارتكبوه. وفي هذه الحالة، لا يسمعون إلّا نصف ما نقول لهم، ويعطون أجوبة خاطئة، ولا يعرفون شيئًا عمّا يقرأون، إلخ.

69 - يجب أن تُنمّى الذاكرة باكرًا، ولكن علينا أن نتنبّه إلى تنمية الفاهمة في الوقت عينه.

---

(1) ورد هذا التعبير في اللغة اللاتينيّة: *futuram oblivionem*.

تُنمّي الذاكرة بواسطة تعلّم الكلمات التي يصادفها الطفل في القصص، من خلال القراءة والكتابة. أمّا فيما يتعلّق بالقراءة، فينبغي للأطفال أن يمارسوها بواسطة عقلهم من دون أن يُرتهنوا للتهجئة. وبالنسبة إلى اللغات، ينبغي للأطفال أن يتعلّموها من خلال السمع، قبل أن يقرأوا أيّ شيء.

وما نُسمّيه «**عالم الأشياء الحسيّة من خلال الصور**[1]»، إذا كان مُصمّمًا بطريقة جيّدة، يكون مفيدًا. يُمكننا أن نبدأ بعلم النبات، وعلم المناجم، وتاريخ الطبيعة في الوجه العامّ. ولكي نُعِدّ رسومًا لهذه الأشياء، ينبغي أن يتعلّم الأطفال الرسم والقولبة (modelling)، ولهذا، فإنّ بعض المعرفة في الرياضيّات ضروريّة. ومن الأفضل أن نوجّه الدروس الأولى في العلوم إلى دراسة الجغرافيا والرياضيّات والفيزياء بنفس الوتيرة. إنّ قصص السفر، المزيّنة بالصور والخرائط ستؤدّي إلى الجغرافيا السياسيّة. ومن وضع سطح الأرض الحاليّ، نسترجع حالتها السابقة، فتقودنا إلى الجغرافيا القديمة والتاريخ القديم وما إلى ذلك.

---

(1) هذا الكتاب للمربيّ والفيلسوف جان عاموس كومنسكي، (Jan Amos Komensky)، وهو كاتب من مقاطعة مورافيا التشيكيّة. وُلد في العام 1592 وتُوفّي في العامّ 1671 في أمستردام. كان فيلسوفًا وعالمًا في الرياضيّات ومربّيًا. ترك مؤلّفات عدّة في التربيّة، ولا سيّما كتابه *Orbis pictus* الذي ورد في نصّ كانط في هذه الترجمة، حيث استعان بالصور والرسوم لمساعدة الأطفال على تعلّم اللغة، وهي طريقة ما برحت سائدة في الصفوف الابتدائيّة في المدارس. يُعتبر كومنسكي من أهمّ مؤسّسي التربية الحديثة. فقد اعتبر أنّ الإصلاح التربويّ هو الطريق الوحيد الذي يساعد الشعب على الرقيّ والتقدّم للحصول على المساواة والحرّيّة. وتجدر الإشارة إلى أنّ عالِم النفس السويسريّ جان بياجيه (1896ـ1980) رأى فيه واحدًا من أهمّ المفكّرين الذين أسهموا في تطوير المنهج التربويّ في أوروبّا.

وإبّان تدريسنا الأطفال، يجب أن نسعى تدريجيًّا إلى توحيد المعرفة وتنفيذها في الممارسة. من بين هذه العلوم، يبدو أنّ الرياضيّات هي أفضل من يستطيع أن يقوم بهذه المهمّة. إضافة إلى ذلك، يجب أن يكون هناك تنسيق بين المعرفة والكلام (سهولة في الكلام، طلاقة، فصاحة). وعلى الطفل أن يتعلّم التمييز أيضًا بوضوح بين المعرفة والرأي العاديّ والمعتقد. وهكذا نُمهّد الطريق لفهم صحيح وذوق صحيح، وليس لذوق رفيع أو دقيق. وينبغي للذوق أوّلًا أن يتجلّى في الحواس، ولا سيّما في النظر، ولكن في النهاية، في الأفكار.

70 ـ من الضروريّ أن يكون هناك قواعد لكلّ شيء تهدف إلى تنمية الفهم. ومن المفيد جدًّا من الناحية العقليّة فصل القواعد، بحيث لا يستمرّ الفهم ميكانيكيًّا فحسب، بل مع الوعي في اتّباع القاعدة.

ومن المفيد أيضًا وضع هذه القواعد في شكل مُحدّد، كي تُحفظ في الذاكرة. إذا احتفظنا بالقاعدة في ذاكرتنا، ولو أنّنا نسينا تطبيقها، فسنجد طريقنا مرّة أخرى.

وهنا يُطرح السؤال عمّا إذا كان يجب أوّلًا دراسة القواعد بطريقة مجرّدة (in abstracto)، أوّ إذا كان يجب دراستها بعد تطبيقها، أو إذا كان يجب دراسة القاعدة وتطبيقها في آن واحد. إنّ القاعدة الأخيرة هي الدراسة الوحيدة المستحسنة، وإلّا فإنّ تطبيق القاعدة لا يكون أكيدًا حتّى يتمّ تعلُّم القاعدة نفسها.

ولكن، من حين إلى آخر، يجب أيضًا تنظيم القواعد في الصفّ، إذ من الصعب الاحتفاظ بها في الذاكرة عندما لا تكون مرتبطة بعضها ببعض. وخلاصة القول، إنّ دراسة القواعد في تعلّم اللغات يجب، إلى حدّ ما، أن تبدأ دومًا قبل أيّ شيء آخر.

71 ـ يجب أن نُقدّم الآن فكرة مُنسّقة عن مجمل هدف التربية وسُبُل الحصول عليها:

1. التنشئة العامّة للملكات العقليّة المتميّزة عن تنشئة المَلكات العقليّة الخاصّة. تهدف هذه التنشئة إلى اكتساب المهارة والكمال، وهي لا تهدف إلى نَقْل أيّ معرفة معيّنة، بل إلى التقوية العامّة للملكات العقليّة.

هذه التنشئة تكون إمّا جسديّة ـ يعتمد كلّ شيء هنا على التمرين والانضباط، من دون أن يحتاج الطفل إلى تعلّم أيّ حِكَم، إنّه أمر سلبيّ للتلميذ الذي عليه أن يتبع إرشادات الآخرين ـ أو أخلاقيّة. هذا كلّه لا يرتبط بالانضباط، بل بالحكمة السلوكيّة (Maxime) [(1)]. إذا قامت التنشئة الأخلاقيّة على أمثلة، كالتهديدات والقصاصات، إلخ، يضيع كلّ شيء. عندها، سيكون الوضع مجرّد انضباط. علينا أن نرى الولد يفعل الخير انطلاقًا من الحكمة السلوكيّة وليس بفعل العادة فحسب. وألّا يفعل الخير فقط، بل أن يفعله لأنّه خير. إنّ القيم الأخلاقيّة كلّها تتجلّى في أفعال مرتبطة بِحِكَم متعلّقة بالخير.

تتميّز التربية الجسديّة إذًا من التربية الأخلاقيّة، الأولى سلبيّة، في حين أنّ الثانية فعّالة للطفل. ينبغي له أن يفهم دومًا مبدأ العمل وعلاقته بفكرة الواجب:

72 ـ 2. تنمية المَلكات العقليّة الخاصّة. وتشمل تنمية ملكة الإدراك

---

(1) يُحدّد كانط الحِكَم على النحو التالي: «الحِكَم هي المبدأ الذاتيّ للفعل، الذي يجعل منه الإنسان قاعدة لنفسه»، أي يقول له ماذا يجب أن يفعل. راجع الحاشية في:
Emmanuel KANT, *Réflexions sur l'éducation*, op.cit., p. 124.

والحواس والخيال والذاكرة وقدرة الانتباه والذكاء، وباختصار، القوى السفلى للفاهمة (Verstand).

وفيما يتعلّق بتنمية الحواس، كقدرة البصر على القياس، على سبيل المثال، فقد تحدّثنا عنها سابقًا. أمّا ما يخصّ تنمية الخيال، فنُلاحظ جيّدًا أنّ الأطفال يتمتّعون عمومًا بخيال حيويّ، فلا يحتاجون إلى توسيعه أو تكثيفه من خلال قراءة القصص الخرافيّة. الخيال بحاجة إلى توجيه وإخضاع لقواعد، إذ يجب ألّا يُترك من دون نشاط. هناك شيء في الخرائط الجغرافيّة ما يجذب الجميع، حتّى أصغر الأطفال. فعندما يتعبون من الدروس الأخرى، يتعلّمون شيئًا عن طريق الخرائط. وهي تسلية جيّدة للأطفال، لأنّ خيالهم لا يسمح لهم بشرود الذهن، إذ ينبغي لهم أن يحصروا انتباههم في بعض الأشكال. قد نبدأ تعليم الأطفال بالجغرافيا. كما يُمكن أن نُضيف صور حيوانات ونباتات، وما يُشبه ذلك، في الوقت عينه، ممّا يجعل تدريس الجغرافيا أكثر حيويّة. قد يأتي تدريس التاريخ لاحقًا.

وفيما يتعلّق بالقدرة على الانتباه، نلاحظ أنّ هذه المَلكة تحتاج إلى تعزيز شامل. إنّ القدرة الصارمة التي تثبّت أفكارنا على غرض واحد هي ضعف في ذهننا أكثر ممّا هي موهبة، إذ ينقصها الليونة في هذه الحالة، ولا تُطبّق كما يناسبنا. إنّ اللهو هو عدوّ التربية، وبالتالي تُعوّل الذاكرة على انتباهنا.

73 - وفي شأن تنمية الملكات العقليّة العليا، تشمل هذه تنشئة الفاهمة (Verstand) والحكم (Urteil) والعقل (Vernunft). من الممكن أوّلًا تنشئة الفاهمة بطريقة سلبيّة، نوعًا ما، إمّا عن طريق الاستشهاد

بأمثلة، تثبت القواعد، أو، على العكس من ذلك، من خلال اكتشاف قواعد لحالات خاصّة. ويُبيّن لنا الحكم كيف نستخدم الفاهمة. هذا الاستخدام ضروريّ لفهم ما نتعلّمه أو ما نقول كي لا نُردّد شيئًا من دون أن نفهم معناه. كم من الناس يسمعون أو يقرأون أشياء لا يفهمونها، مع أنّهم يؤمنون بها. لهذا السبب، إنّ الصور والأشياء ضروريّة.

ويُمكننا، من خلال العقل، أن نحصل على نظرة ثاقبة للمبادئ. ولكن، يجب أن نتذكّر أنّنا نتحدّث هنا عن عقل يحتاج إلى توجيه. وبالتالي، ينبغي ألّا نُشجّع الطفل على التفكير، ولا أن نُفكّر بحضور الأطفال في أشياء تفوق تصوّرهم.

لا يتعلّق الأمر هنا بالعقل النظريّ، بل بالتفكير فيما يحصل فقط، من خلال الأسباب والتأثيرات. فالأمر مرتبط بالعقل العمليّ في تدبيره وتوجّهه.

74 ـ إنّ أفضل طريقة لتنمية المَلكات العقليّة هي أن نفعل بأنفسنا ما نتمنّى أن نُنجزه. فعلى سبيل المثال، أن نطبّق القواعد النحويّة التي تعلّمناها. كما نفهم الخريطة بطريقة أفضل عندما نتمكّن من رسمها بأنفسنا. إنّ أفضل طريقة للفهم هي أن نفعل بأنفسنا. ما نتعلّمه بعمق، ونتذكره بطريقة أفضل، هو ما تعلّمناه بأنفسنا. ومع ذلك، هناك عدد قليل من الناس، يستطيع أن يفعل هذا. يُدعى هؤلاء بالعصاميّين[1] (أيّ الذين يتعلّمون على أنفسهم من دون العودة إلى أستاذ).

75 ـ ينبغي لنا أن نتّبع المنهج السقراطيّ في تنمية العقل. يُعطي سقراط،

---

(1) وردت الكلمة باليونانيّة في متن نصّ كانط، (αυτοδιδακτοι). وباللغة الألمانيّة Selbst erlernt.

الذي أطلق على نفسه مُوَلّد المعرفة لدى مخاطبيه، أمثلة تُمكّننا في حواراته، التي حفظها لنا أفلاطون نوعًا ما، من أن نستخلص الأفكار، حتّى عند الراشدين، من عقلهم الفردي. ففي كثير من النواحي، لا يحتاج الأطفال إلى تمرين عقلهم. يجب ألّا يُسمح لهم بأن يُجادلوا في كلّ شيء. فليس من الضروريّ أن يعرفوا المبادئ التي ترتبط بتربيتهم، ولكن ما إن يتعلّق الأمر بالواجب، يجب أن نساعدهم على فهم هذه المبادئ. وفي الوجه العامّ، ينبغي لنا أن نحاول استنباط أفكارهم الخاصّة، المبنية على العقل، بدلًا من إدخال هذه الأفكار في أذهانهم. كما يجب أن يُشكّل المنهج السقراطيّ القاعدة في منهج التعليم الديني. إنّه، من دون شكّ، منهج بطيء تصعب إدارته، بحيث إذا استخلصنا معرفة ما من عقل أحد الأطفال، سوف يتعلّم الآخرون شيئًا ما منه. إنّ المنهج الميكانيكيّ في التعليم الدينيّ[1] مفيد أيضًا في علوم أخرى. فعلى سبيل المثال، تفسير الدين الموحى. وإذا كان الأمر مُتعلّقاً بديانة عالميّة، يجب، بالمقابل، أن نستخدم المنهج السقراطي. وفيما يتعلّق بما يجب تعلّمه في الأمور التاريخيّة، نوصي بمنهج التعليم الدينيّ الميكانيكي.

(1) كتاب التعليم الدينيّ السائد في ألمانيا في تلك الفترة هو الذي كان يتّبع طريقة السؤال والجواب. فالمنهج الذي كان يعتمده المعلّم في التعليم الدينيّ كان يقوم على الأسئلة، الأمر الذي يُساعد الطفل على فَهْمِ درسه من خلال الحوار الدائم مع معلّمه.

الفصل الخامس

التنشئة الأخلاقيّة

76- يجب أن تقوم التنشئة الأخلاقيّة على الحِكَم المأثورة وليس على الانضباط. فالأولى تُنبّه من العادات الشرّيرة، والثانية تُدرّب العقل على التفكير. كما يجب أن نرى، أنّه ينبغي للطفل أن يعوّدَ نفسه على التصرّف مِن خلال الحِكم المأثورة، وليس من خلال حوافز (Triebfedern) متقلّبة على الدوام. بواسطة الانضباط، نُشكّل مع الوقت عادات، سرعان ما يتلاشى مفعولها على امتداد السنين. وعلى الطفل أن يتصرّف من خلال الحِكم المأثورة، إذ يستطيع أن يتحقّق من متانتها بنفسه. يُمكننا أن نرى مِن دون أيّ عناء، أنّ هناك بعض الصعوبة في تنفيذ هذا المبدأ مع الأطفال الصغار، وأنّ التربية الأخلاقيّة تتطلّب قدرًا كبيرًا من التبصّر من جانب الأهل والمعلّمين. لنفترض أن طفلًا كذب، على سبيل المثال، يجب ألّا يُعاقب، بل أن يُعامل بازدراء، وأن نقول له بأنّنا لن نصدّقه في المستقبل، إلخ. فإذا عاقبنا الطفل عندما يفعل الشرّ، ونكافؤه عندما يفعل الخير، في هذه الحالة، سيفعل الخير من أجل المكافأة. وعندما يدخل معترك الحياة، سيكتشف أنّ عمل الخير لا يُكافأ دومًا، وأن عمل الشرّ لا يعاقب دومًا،

وسوف ينمو ليصبح إنسانًا لا يُفكّر إلّا في كيفيّة شقّ طريقه في العالم، ويفعل الصواب أو الخطأ، وفقًا لما يتناسب مع منفعته الخاصّة.

77 ـ إنّ مصدر الحِكم المأثورة هو في داخل الإنسان. وينبغي لنا في التدرّب الأخلاقيّ أن نسعى في وقت مبكّر إلى أن نُزوّد الأطفال بأفكار تُبيّن لهم ما هو صحيح وما هو خطأ. فإذا أردنا أن نبني الأخلاق، لا بدّ لنا من إلغاء العقاب. الأخلاق مسألة مقدّسة وسامية بحيث لا يُمكننا أن نحطّ من قدرها ونضعها بمستوى الانضباط. وتقتصر المحاولة الأولى للتنشئة الأخلاقيّة على تنمية المزيّة[1]، أي القدرة على التصرّف من خلال الحِكَم المأثورة. ففي البداية، هناك المبادئ الأخلاقيّة في المدرسة، ومن ثمّ مبادئ الإنسانيّة. يطيع الطفل القواعد الأخلاقيّة أوّلًا. كما أنّ الحِكَم المأثورة هي أيضًا قواعد أخلاقيّة، ولكنّها تبقى قواعد ذاتيّة، تستمدّ مصدرها من فاهمة الإنسان. ينبغي ألّا يُسمح بانتهاك نظام المدرسة من دون أن ينال التلميذ عقابًا، إلّا أنّ العقوبة يجب أن تتناسب دائمًا مع الإساءة.

78 ـ إذا رغبنا في تنمية مزايا الأطفال، فمن الأهميّة بمكان أن نوضح لهم

(1) ليس من السهل ترجمة كلمة Charakter الألمانيّة عند كانط إلى العربيّة، إذ تحمل معنى أوسع من المعنى الذي نعرفه، الطبع. فاستخدمت كلمة مَزيّة (وتعني باللغة العربيّة، الفضيلة التي يمتاز بها الإنسان على غيره. فالإنسان الذي يتحلّى بمزايا عالية هو الذي لا يَغتاب أحدًا)، لأنّ لفظة طَبْع تحمل في علم النفس معنىً مغايرًا تمامًا. «أن يكون للإنسان مزيّة، هذا يدلّ على ميزة الإرادة التي بواسطتها يرتبط الإنسان بمبادئ عمليّة محدّدة يفرضها على نفسه بواسطة عقله». عندما نتحدّث عن المزيّة في فكر كانط، فهذا لا يعني ما فعلت الطبيعة بالإنسان (الطَبْع هنا)، أي ما طبعت فيه من صفات أو عيوب يصعب تغييرها مع الزمن، أمّا المزيّة فهي فضيلة تنمو وتتطوّر بفعل التنشئة. وقد حدّد كانط المزيّة في ثلاث سِمات: الطاعة والصدق والألفة.

خطّة معيّنة، وقواعد معيّنة في كلّ شيء، وبالتالي ينبغي لهم أن يتبنّوها بدقّة. فعلى سبيل المثال، يجب أن يكونوا قد حدّدوا أوقاتًا للنوم والعمل والترفيه. هذه الأوقات يجب ألّا تُقصّر أو تُطوّل. وفي الأمور البسيطة، يُمكن أن يُسمح للأطفال أن يختاروا بأنفسهم، ولكن ينبغي لهم أن يتّبعوا بعد ذلك القواعد التي حدّدوها. ومع ذلك، يجب أن نبني عند الأطفال مزيّة الطفل وليس مزيّة المواطن. إنّ الأشخاص الذين لم يضعوا نصب أعينهم بعض القواعد، يصعب علينا أن نفهمهم، وأن نثق بهم. صحيح أنّنا نلوم الناس الذين يتصرّفون دومًا من خلال القواعد الأخلاقيّة، كالإنسان الذي يُحدّد وقتًا لكلّ شيء، على سبيل المثال. ولكن غالبًا ما نلومهم بطريقة غير عادلة، على هذه الدقّة، ومع أنّها تنطوي على بعض الادّعاء، إلّا أنّه تدبير مهمّ يُساعد على تكوين المزيّة.

79 - وقبل أيّ شيء آخر، إنّ الطاعة أساسيّة لمزيّة الطفل، ولا سيّما للتلميذ أو التلميذة. تتضمّن الطاعة بُعدين: البعد الأوّل هو الطاعة المطلقة لإرادة المعلّم، والخضوع له، إذ يرى فيه الإرادة الطيّبة والعاقلة. من الممكن أن تكون الطاعة نتيجة الإكراه، وبالتالي تكون مطلقة، أو أن تُبنى على الثقة، في هذه الحال تكون من نوع آخر. إنّ الطاعة الطوعيّة مهمّة جدًّا، بيد أنّ الطاعة الأولى، الطاعة المطلقة، هي ضروريّة جدًّا، لأنّها تُحضّر الطفل من أجل تنفيذ القوانين التي سيطيعها في المستقبل كمواطن، ولو أنّه لا يُحبّها.

80 - يجب على الأطفال إذًا أن يخضعوا لقانون معيّن من قوانين الضرورة. ومع ذلك، هذا القانون يجب أن يكون قانونًا عامًا، بحيث يبقى دومًا

تحت الأنظار، ولا سيّما في المدارس. وعلى المعلّم ألّا يُظهر أيّ تمييز أو تفضيل لأحد الأطفال على حساب الآخرين، في هذه الحال يفقد القانون بُعْده الشامل. فما إن يرى الطفل أنّ سائر الأطفال لا يخضعون للقوانين نفسها كما يخضع هو حتّى يتحوّل على الفور إلى طفل عاصٍ.

81 - كثيرًا ما يسمع المرء أنّه يجب أن نضع كلّ شيء أمام الأطفال بطريقة تجعلهم يفعلون ذلك عن طريق الميل. هذه الطريقة هي صحيحة، في بعض الحالات، هذا كلّه جيّد، ولكن هناك أشياء أخرى ينبغي لنا أن نفعلها على أنّها واجب[1] (Pflicht). وسيعود عليهم هذا بالفائدة طوال حياتهم. فعند دفع الرسوم والضرائب، وفي العمل في المكتب، وفي حالات كثيرة أخرى، يجب ألّا نُقاد عن طريق الميل، بل عن طريق الواجب. ومع أنّ الطفل لا يقدر أن يرى الهدف من الواجب، فهو أفضل من بعض الأشياء التي تُفرض عليه في هذا التوجّه. ففي آخر المطاف، سيكون بمقدور الطفل دومًا أن يرى أنّ عليه بعض الواجبات كطفل، إذ سيصعب عليه أن يرى أنّ عليه واجبات ككائن إنسانيّ. فإذا كان قادرًا أن يفهم هذا أيضًا، وهي مسألة لا تكون ممكنة إلّا مع مرور السنين، تكون طاعته أكثر كمالًا.

---

(1) الواجب، في فكر كانط، ركيزة أخلاقيّة أساسيّة، إذ من دونه تفقد الأخلاق أهميّتها ورصانتها. فهو يعتبر أنّ على الإنسان أن يقوم بواجبه بغض النظر إلى ما يقوله الآخرون عنه. يجب على الإنسان أن يقوم بعمله من أجل الواجب وليس من أجل إرضاء رئيسه أو لأنّه يخاف من عقاب ما. الواجب من أجل الواجب الأخلاقيّ: هذا ما عبّر عنه كانط في كتبه عن الأخلاق، ولا سيّما في كتابَيه، **نقد العقل العملي**، **وَتأسيس ميتافيزيقا الأخلاق**. هذا البعد الأخلاقيّ السامي من شأنه أن يخلق عقليّة جديدة في العالم العربيّ، إذ غالبًا ما يتصرّف المرء في بلداننا بطريقة لامبالية، بسبب عدم انتمائه الكامل إلى مؤسّسات الدولة، ممّا يجعل منها في معظم البلدان العربيّة مؤسّسات مشلولة من دون أيّ فائدة في حياة المواطن.

82 ـ كلّ اعتداء على وصيّة من قبل الطفل هو نقص في الطاعة، وبالتالي يجلب معه العقاب. وإذا عصى الطفل الوصيّة لقلّة الانتباه، فالعقاب يبقى ضروريًّا. يكون العقاب إمّا جسديًّا أو معنويًّا. العقاب المعنويّ هو عندما نرفض أمرًا ما للطفل كالرغبة في أن يُكرَّم أو أن يُحَب (الرغبة التي تساعد على التدرّب الأخلاقيّ)، كالموقف الذي نُذلّ فيه الطفل، على سبيل المثال، ونُعامله ببرودة وجفاء. ومع ذلك، ينبغي أن نعمل على رغبة الطفل بقدر الإمكان. وبالتالي، هذا النوع من العقاب هو الأفضل، إذ يُساعد على التدرّب الأخلاقيّ. فعلى سبيل المثال، إذا كذب الطفل، تكون نظرة الازدراء قصاصًا كافيًا، وهو القصاص الأكثر ملاءمة.

يقوم القِصاص الجسديّ إمّا على رفض طلبات الطفل أو على إنزال العقوبة به. فالأول قريب من العقاب المعنويّ، وهو سلبيّ للطفل. أمّا العقاب الثاني، فينبغي أن يستخدم بكثير من الحذر، كي لا ينتج عنه نزعة إلى العبوديّة (indoles servilis). ليس من المستحسن إعطاء مكافآت للأطفال، إذ تحوّلهم إلى أنانيّين[1]، وتوقظ فيهم نزعة الجشع (indoles mercenaria)[2].

---

(1) يعارض كانط هنا التيّار النفعيّ (utilitarianism)الذي كان سائدًا في بريطانيا، ولا سيّما مع الفيلسوف جون لوك، كما عبّر عنه في كتابه، **بعض الأفكار عن التربية**، (*Some Thoughts concerning Education*) الذي يؤكّد فيه «أنّ المكافآت والعقوبات هي الحوافز الوحيدة للكائن العاقل. إنّها الأداة الكبرى التي تُسيّر أفعال الناس، وبالتالي يجب استخدامها مع الأطفال». وتجدر الإشارة إلى أنّ كانط ليس ضدّ المكافأة بالمطلق، إلّا أنّه كان يخاف من أن تتحوّل إلى غاية بحدّ ذاتها. ما يريد كانط من التربية هو تنمية فكرة الواجب الأخلاقيّ عند الطفل.

(2) يعني هذا التعبير حرفيًّا النزعة إلى عقليّة المرتزقة.

83ـ وفي السياق عينه، تكون الطاعة إمّا طاعة الطفل أو طاعة الشاب. والتمرّد ينجم عنه دومًا العقاب. يكون العقاب إمّا طبيعيًّا، يجلبه الإنسان على نفسه، كالطفل الذي يمرض من شدّة الأكل. هذا النوع من العقاب هو الأفضل، لأنّ الإنسان يخضع له طيلة حياته، وليس إبّان الطفولة فحسب؛ وإمّا عقابًا اصطناعيًّا من جهة أخرى. ومن خلال مراعاة رغبة الطفل في أن يُحَب أو يُحترم، من الممكن اختيار هذه العقوبات، إذ سيكون لها تأثير دائم على مزيّته. أمّا العقوبات الجسديّة فيجب أن تُكمِّل ما لم تنجزه العقوبات المعنويّة. وإذا لم يكن للعقاب المعنويّ أيّ تأثير على الإطلاق، واضطررنا إلى اللجوء إلى العقاب الجسديّ، سنجد بعد ذلك أنّه من الصعب تنمية مزيّة رصينة في هذا الاتّجاه. ولكن، في البداية، قد يحلّ العقاب الجسديّ مكان التفكير عند الأطفال.

84ـ إنّ العقوبات المصحوبة بعلامات الغضب لا فائدة منها. لذا، ينظر الأطفال إلى العقاب في هذه الحال على أنّه نتيجة الغضب، وينظرون إلى أنفسهم على أنّهم ضحايا هذا الغضب. وكقاعدة عامّة، يجب أن يُطبّق العقاب الموجّه إلى الأطفال بكثير من الحذر، كي يفهموا أنّ الهدف الوحيد هو تحسين حياتهم[1]. ومن الحماقة أن نُرغم الأطفال، عندما يعاقَبون، على شكر أهلهم على العقاب أو على تقبيل

(1) هذه الفكرة عن تأنيب الأولاد هي نفسها تقريبًا عند جون لوك: «بما أنّه لا يجوز أن يَقمَع الأهل أطفالهم إلّا في حالات التصرّفات السيّئة... نظرة أو إشارة تكفيان لتصحيح هذه الأخطاء». انظر:

John LOCKE, *Pensées sur l'éducation des enfants*, présentée par J. Château, Paris, Vrin, 1966, p. 79.

اليد، إذ تُحوّل الطفل إلى عبد. إذا تكرّر العقاب الجسديّ مرات عدّة، فسنحوّلهم إلى شخصيّات عنيدة، وعندما يُعاقب الأهل أولادهم لعنادهم (Eigensinn)، يُصبح الأطفال أكثر عنادًا. وعلاوة على ذلك، ليس أسوأ الأشخاص هم الذين يتّسمون دومًا بالعناد، إذ غالبًا ما يتنازلون بسهولة إذا كان التوبيخ لطيفًا.

85- إنّ طاعة الشاب متميّزة عن طاعة الطفل، إذ تفترض الطاعة لقواعد الواجب. أن نفعل شيئًا من أجل الواجب يعني الطاعة للعقل. ومن العَبَث أن نتحدّث عن الواجب إلى الأطفال. فَهُم ينظرون إليه في آخر الأمر على أنّه شيء إذا لم يتمّ استيفاء شروطه فسوف تتبعه العصا. قد يُقاد الطفل بالغريزة وحدها. ولكن عندما يكبر، يجب أن تظهر عنده فكرة الواجب. كما أنّ فكرة العار يجب ألّا تُستخدم مع الأطفال، بل مع الذين تركوا الطفولة للدخول في عمر الشباب. لأنّ العار لا يجد له مكانًا عند الأطفال طالما أنّ فكرة الشرف لم تتجذّر بعد.

86- إنّ السمة الثانية الرئيسة في تنمية مزيّة الطفل هي الصدق. إنّه أساس المزيّة وجوهرها. فالإنسان الذي يكذب لا مزيّة له، وإذا كان يملك بعض اللطافة فليست سوى نتيجة لطبعه. يميل بعض الأطفال إلى الكذب، وفي كثير من الأحيان من دون سبب، إذ هو من نسج خيالهم المُفعم بالحيويّة. يقوم دور الآباء على السهر على أطفالهم كي يتخلّصوا من هذه العادة، لأنّ الأمّهات يعتبرن أنّ الكذب في الوجه العامّ لا أهميّة له تُذكر، لا بل تجدن فيه ذريعة لمدح ذكاء أطفالهم ومهارتهم. هذا هو الوقت المناسب لاستخدام الشعور بالعار، لأنّ الطفل في هذه الحالة سيفهمه جيّدًا. إنّ الاحمرار من الخجل يخوننا

عندما نكذب، إلّا أنّه ليس دومًا برهانًا على ذلك، لأنّنا غالبًا ما نخجل من وقاحة الآخرين الذين يتّهموننا بالذنب. لا يجوز بأيّ حال من الأحوال معاقبة الأطفال لإرغامهم على قول الحقيقة، إلّا إذا نتج عن الكذب مباشرة بعض الأذى. إنّ سَحْب الاحترام هو العقاب الوحيد المناسب للكذب. يُمكن تقسيم العقوبات إلى عقوبات سلبيّة وإيجابيّة. ويُمكن أن نُطبّق الأولى على الكسل والشراسة، كالكذب والعصيان، على سبيل المثال. أمّا العقاب الإيجابيّ فيُمكن تطبيقه على أعمال الحقد، ولكن، قبل كلّ شيء، يجب أن نحرص على أن لا يشعر الأطفال بالضغينة تجاههم.

87ـ السمة الثالثة لمزيّة الطفل هي الألفة. يجب على الطفل أن يبني صداقات مع أطفال آخرين، وألّا يبقى دومًا منعزلًا. صحيح أنّ بعض المعلّمين يُعارضون هذه الصداقات في المدارس، إلّا أنّه خطأ جسيم. على الأطفال أن يُهيّئوا أنفسهم ليتمتّعوا بأفضل ما في الحياة.

إذا سمح معلّم لنفسه بأن يُفضّل طفلًا على آخر، فيجب أن يكون ذلك بسبب مزيّته، وليس من أجل المواهب التي يملكها الطفل، وإلّا سينشأ الحسد، الذي يتعارض مع الصداقة.

على الأطفال أن يكونوا منفتحي القلوب ومبتهجين في مظهرهم كالشمس. وحده القلب الفرح قادر على أن يجد السعادة في الخير. والديانة التي تجعل الناس قاتمين (finster) هي ديانة باطلة، لأنّه ينبغي لنا أن نخدم اللّٰه بفرح القلب وليس بالإكراه.

يجب تحرير الأطفال أحيانًا من قيود المدرسة الضيّقة، وإلّا ستطفأ فرحتهم الطبيعيّة قريبًا. وعندما يَتحرّر الطفل، سرعان ما يستعيد

مرونته الطبيعيّة. إنّ الألعاب التي يُحاول الأطفال من خلالها أن يتمتّعوا بحريّة تامّة، وأن يتخطّوا بعضهم البعض، ستخدم الهدف بطريقة أفضل، وستجعل عقولهم مشرقة ومبتهجة من جديد.

88 - يظنّ الكثيرون من الناس أنّ سنوات شبابهم هي أروع وأفضل سنوات حياتهم، لكنّ هذا الأمر ليس صحيحًا. إنّها الأكثر قساوة، إذ يكونون في هذه الحالة تحت نير الانضباط، لأنّنا نادرًا ما نختار أصدقاءنا، ومن النادر جدًّا أن نتمتّع بحرّيّتنا. فكما يقول أوراسيوس: «إنّ الصبيّ، الذي يأمل بإحراز النصر، يتحمّل الحرّ والبرد الشديدين»[1].

89 - ينبغي للأطفال أن يتعلّموا الأشياء التي تناسب عمرهم[2] فحسب. يسعد الكثيرون من الأهل بنضج ذرّيتهم المبكّر، ولكن، كقاعدة عامّة، لا شيء سيحصل مع هؤلاء الأولاد. على الطفل أن يكون ذكيًّا (klug)، ولكن كطفل فحسب. كما ينبغي له ألّا يُقلّد سلوك الأكبر منه سنًّا. وإذا زوّد الطفل نفسه بحكم أخلاقيّة خاصّة بالرجولة، فهو يتخطّى حدوده، ويصبح مقلّدًا فحسب. وعليه أن يتحلّى بذكاء الطفل، وألّا يسعى إلى المجاهرة به في وقت مبكّر. إنّ الطفل المبكّر النضج لن يصبح أبدًا رجلًا مستنيرًا وثاقب الفهم. وإنّه من غير اللائق للطفل أن

---

(1) وردت هذه العبارة في اللغة اللاتينيّة في متن النصّ، *Multa tulit, fecitque puer, sudavit et alsit*. أوراسيوس، شاعر رومانيّ وُلِد في العام 65. قبل المسيح وتُوفّي في روما في العامّ 27 بعد المسيح. ترك مؤلّفات كثيرة في الشعر والفلسفة والأدب.

(2) إنّ تأثير روسّو في هذا النصّ واضح. يقول روسّو في كتابه في التربية، إميل نموذجًا: «الطفولة لها طرقها في النظر والتفكير والشعور خاصّة بها، فمن غير المعقول أن نحاول استبدالها بطرقنا». في الواقع، يحمل روسو على بعض المربّين الذين كانوا يروّجون لنمط تربويّ يجعل من الأطفال «شبابًا دكاترة» وَ «مسنّين أطفالا». راجع الحاشية في:

Emmanuel KANT, *Réflexions sur l'éducation*, op.cit., p. 131.

يتّبع عادات زمنه، وأن يُجعّد شعره، وأن يرتدي الكشكشات، ويحمل صندوق السعوط. في هذه الحالة سيكتسب عادات لا تساعده على أن يكون طفلًا. المجتمع المهذّب هو عبء عليه، وينقصه كلّيًّا قلب إنسان. لهذا السبب، يجب أن نجنّد أنفسنا باكرًا لنتصدّى لكلّ علامات الغرور عند الطفل، أو بالأحرى، يجب ألّا نعطيه أيّ فرصة ليصبح مغرورًا. يحدث هذا من خلال ثرثرة الناس أمام الأطفال، حينما يقولون لهم كم يتحلّون بالجمال، وكم هذه الثياب الجميلة أو تلك تناسبهم، ويعدوهم بالتبرّج أو بأيّ شيء آخر كمكافأة. التبرّج غير مناسب للأطفال. وعليهم أن يرضوا بملابسهم المرتّبة والبسيطة على أنّها ضروريّات فحسب.

وفي الوقت عينه، يجب على الأهل ألّا يعيروا اهتمامًا كبيرًا بثيابهم، ولا أن يُعجبوا بأنفسهم، لأنّ المثل، كما في كلّ مكان، هو أقوى من أيّ شيء آخر، إذ بوسعه أن يُحصّن التعاليم الصالحة أو يُدمّرها.

الفصل السادس

التربية العمليّة

90 ـ تشتمل التربية العمليّة على المهارة والفطنة والأخلاق. ففيما يتعلّق بالمهارة، يجب أن نسهر على أن تكون دقيقة وغير سطحيّة. كما يجب ألّا ندّعي أنّنا نعرف أشياء لا نستطيع بعد ذلك إنجازها. يجب أن تتميّز المهارة بالدقّة (Grundlichkeit)، وهذه الدقّة ينبغي أن تتحوّل تدريجيًّا إلى عادة. وتشكّل الدقّة عنصرًا أساسيًّا في تكوين مزيّة الإنسان، لأنّ المهارة ضروريّة للموهبة.

91 ـ أمّا في ما يتعلّق بالفطنة أو الحصافة (Weltklugheit) فهي فنّ تطبيق المهارة على الإنسان، أي أن نعرف كيف نستفيد من أصحابنا من أجل غاياتنا الخاصّة. لذا، هناك أشياء كثيرة ضروريّة. والفطنة هي آخر صفة يحصل عليها الإنسان، إلّا أنّها تأتي في المرتبة الثانية من حيث الأهميّة.

ولكي يكتسب الطفل الفطنة، يجب عليه أن يتعلّم إخفاء مشاعره وأن يكون رصينًا، وفي الوقت عينه أن يتعلّم فَهْم مزيّة الآخرين. ويتعلّق الأمر بشكل أساسيّ بمزيّته، إذ يجب عليه أن يكون رصينًا. ذلك أنّ اللياقة هي فنّ السلوك الخارجيّ، وهو فنّ يجب علينا امتلاكه. وإنّه

لمن الصعب أن نقرأ مزايا الآخرين، ولكن يجب أن نتعلّم ذلك من دون أن نفقد رصانتنا. فمن الضروريّ، من أجل هذه الغاية، وجود شيء من الإخفاء. هذا يعني أنّه علينا أن نخفي أخطاءنا وأن نحافظ على المظهر الخارجي. هذا ليس بالضرورة خداعًا، وبالتالي يُسمح به في بعض الأحيان، مع أنّه يقترب بعض الشيء من النفاق.

بيد أنّ الإخفاء ليس سوى وسيلة يائسة. لكي نكون فطنين، من الضروريّ ألّا نفقد أعصابنا، ومن جهة ثانية، ينبغي ألّا نكون لامبالين. كما يجب على الإنسان أن يكون شجاعًا من دون أن يكون عنيفًا: هاتان الصفتان مختلفتان تمامًا. الإنسان الشجاع هو الذي يرغب في ممارسة إرادته. وهذه الرغبة تفترض رقابة على الأهواء. الفطنة هي مسألة مزاج.

92ـ الأخلاق مسألة تتعلّق بالمزيّة. «تحمّل وامتنع»[1]. هذا القول يُهيئ الاعتدال الحكيم. إنّ الخطوة الأولى لتنمية شخصيّة جيّدة هي أن نضع أهواءنا جانبًا. لذا، يجب أن نحرص على أن لا تتحوّل رغباتنا وميولنا إلى أهواء، وأن نتعلّم الامتناع عن الأشياء التي يرفضها الآخرون لنا. تعني كلمة *sustine* التحمّل والتعوّد على التحمّل. إذا أردنا أن نمتنع عن شيء ما، يجب أن نتحلّى بالشجاعة وببعض الاستعداد الذهنيّ. كما ينبغي لنا أن نُعوّد أنفسنا على المعارضة، وعلى رفض طلباتنا، وما شابه ذلك.

التعطاف[2] مسألة تتعلّق بالطبع. بيد أنّه ينبغي للأولاد أن يصونوا

(1) وردت هاتان الكلمتان في اللغة اللاتينيّة في متن النصّ: (sustine et abstine).

(2) لا يستخدم كانط كلمة تعاطف Sympathie في اللغة الألمانيّة في معناها المعهود، بل في

أنفسهم من اكتساب عادة التعاطف القائم على الشعور بالحنين. التعطاف، في الواقع، إحساس، يتعلّق بالشخصيّة ذات الشعور المرهف. والتعاطف يختلف عن الشفقة، لأنّها شرّ يقوم على التأوّه على شيء ما فحسب. إنّه لأمر جيّد أن نُعطي الأطفال بعض المال الخاصّ بهم، حتّى يساعدوا من هم في عَوَز، وبهذه الطريقة، يُمكننا أن نرى إذا كان عندهم شفقة أم لا. ولكن إذا كانوا يتصدّقون من مال أهلهم فحسب، فالاختبار لا ينفع شيئًا.

إنّ المثل «أسرع بِبطء» (Festina lente) يُعبّر عن العمل المستمرّ، الذي بواسطته يجب أن نُسرع لنتعلّم كثيرًا، هذا هو معنى كلمة festina، أي أسرع. ولكن يجب أن نتعلّم عن دراية، وهذا يتطلّب وقتًا. وهذا ما يُقصد بمعنى lente، أي بِبطء. ويُطرح السؤال هنا إذا كان من الأفضل أن نعرف أمورًا كثيرة بطريقة سطحيّة أو بعض الأمور، ولكن باعتناء ودراية. من الأفضل أن نعرف قليلًا، وأن نعرف هذا القليل بطريقة عميقة، بدل من أن نعرف أشياء كثيرة ولكن بطريقة سطحيّة. لأنّ المرء سيكتشف لاحقًا النقص في عمق تفكيره وسطحيّة معرفته. بيد أنّ الطفل لا يعرف بعد في أيّ حالة سيكون حين يطلب هذا الفرع أو ذاك من المعرفة. فمن الأفضل له أن يعرف ما يكفي عن كلّ شيء، وإلّا سيُخيّب آمال الآخرين ويُبهرهم بمعرفته السطحيّة التي اكتسبها.

93 - هدفنا النهائيّ هو تكوين المزيّة. وتفترض المزيّة في هدفها الثابت أن

المعنى الضيّق، أي الشعور بمعاناة الآخر من دون أن يفيد شيئًا من الناحية العمليّة؛ في حين أنّ الشفقة Mitleid هي شعور مصحوب بالرغبة في مساعدة الآخرين. التعاطف يحمل طابعًا سلبيًّا، أمّا الشفقة فهي بالأحرى إيجابيّة.

تنجز شيئًا، ولا سيّما في إنجازها الحاليّ أيضًا. «الإنسان يبقى ثابتًا في هدفه»[1]، كما يقول أوراسيوس. هذه سمات الشخصيّة الجيّدة. فعلى سبيل المثال، إذا قطع إنسان ما وعدًا، عليه أن يَفِيَ به، ولو كان غير مريح بالنسبة إليه، ذلك أنّ الإنسان الذي يتّخذ قرارًا ويفشل في الحفاظ عليه، سوف يفقد كلّ ثقة بنفسه. ولنفترض، مثلًا، أنّ إنسانًا قرّر أن يستيقظ باكرًا كلّ صباح كي يدرس، أو كي يفعل شيئًا آخر، أو لكي يمشي، ثم يَعذر نفسه في فصل الربيع لأنّ الصباح ما برح باردًا جدًّا، وأنّ الاستيقاظ باكرًا قد يسيء إلى صحّته، ولأنّ الطقس في فصل الصيف جيّد سيسمح لنفسه بالنوم، والنوم ممتع، وبالتالي يضطرّ إلى تأجيل قراره من يوم إلى آخر، حتّى يفقد الثقة بنفسه في آخر المطاف.

هذه الأمور التي تتعارض مع الأخلاق يجب إبعادها عن قرارات كهذه. إنّ مزيّة الإنسان الشرّيرة مؤذية، ولكن، في هذه الحال، لا نسمّيها على الإطلاق مزيّة، بل عنادًا. ومع ذلك، لا يزال هناك بعض الارتياح لإيجاد مثل هذا الرجل متمسّكًا بقراراته لتنفيذها، على الرغم من أنّه سيكون من الأفضل له أن يرينا المثابرة نفسها في الأشياء الجيّدة.

أمّا الذين يتأخّرون في تنفيذ قراراتهم، فسوف لن يفعلوا إلاّ القليل في حياتهم. فلا ينتظرون الكثير من الخير الذي سيأتي ممّا يُسمّى بالارتداد في المستقبل. إنّ الارتداد المفاجئ لإنسان عاش حياةً سيّئة، لا يُمكن أن يحصل، إذ يحتاج إلى معجزة كي يصبح فجأة على غرار الإنسان

(1) النصّ اللاتينيّ للترجمة: « *Vir propositi tenax* ».

الذي سلك حياة صالحة ومستقيمة. لهذا السبب، لا يُمكننا أن نتوقّع أن يأتي الخير من الحجّ والإماتات والصوم، إذ من الصعب أن نرى كيف تستطيع هذه العادات أن تُحوّل إنسانًا شرّيرًا إلى إنسان صالح دفعة واحدة. كيف يُمكن لهذه الأمور أن تجعل إنسانًا أكثر استقامة، أو أن تُحسّنه في أيّ توجّه، كأن يصوم في النهار، ويأكل مرّتين في الليل، أو أن يفرض على جسده التوبة، هذه كلّها لا تساعد في أيّ من الأحوال على تحسين نفسه.

94- لتكوين أسس المزيّة الأخلاقيّة عند الأولاد، يجب أن نتّبع الأمور التالية:

يجب أن نضع نصب أعينهم الواجبات التي يتعيّن القيام بها، قدر الإمكان، من خلال الأمثلة والقواعد. فالواجبات التي ينبغي للطفل أن يقوم بها ليست سوى الواجبات المشتركة تجاه نفسه وتجاه الآخرين. هذه الواجبات يجب أن تؤخذ من طبيعة الأشياء السائدة. لذلك علينا أن نفكّر عن كثب، بما يلي:

1. واجبات الأطفال تجاه أنفسهم. هذا لا يتوقّف على لبس الثياب الناعمة، وما شابه ذلك، ولو أنّ طعامه جيّدٌ وملابسه مرتّبة. وهذه الواجبات لا تتوقّف أيضًا على السعي إلى إشباع رغباته وميوله، لأنّه، على العكس من ذلك، ينبغي له أن يكون معتدلًا جدًّا وقنوعًا. وهذا يرتبط بأنّه كائن واعٍ، إذ يملك كرامة معيّنة، تجعله أنبل من سائر المخلوقات الأخرى كلّها، وأنّ من واجبه أن يتصرّف بطريقة لا ينتهك فيها كرامة الإنسان في شخصه. نتصرّف بشكل مخالف لكرامة الإنسان، على سبيل المثال، عندما نفسح المجال للشرب، أو

نرتكب خطايا غير طبيعيّة، أو نمارس كلّ أنواع المخالفات، وغيرها، وهي تصرّفات تضع الإنسان في مرتبة أدنى من الحيوانات. وعلاوة على ذلك، أن يكون الطفل خجولًا في تصرّفه مع الآخرين، وأن يقدّم دومًا الإطراء، كما يعتقد في أغلب الأحيان، لعلّه يستحصل على لطفهم من خلال تصرّف لا يليق بكرامته. هذه الأمور كلّها هي ضدّ كرامة الإنسان.

يُمكننا أن نجد بسهولة فرصًا لتوعية الأطفال على كرامتهم الإنسانيّة، حتّى في شخصهم. فعلى سبيل المثال، في حالة الوساخة، التي هي على الأقل، لا تليق بالإنسانيّة. ولكن في الواقع، يحطّ الطفل كرامته إلى ما دون كرامة الإنسان من خلال الكذب، لأنّ الكذب يفترض مسبقًا القدرة على التفكير وعلى التواصل مع أفكار الآخرين. الكذب[1] يجعل من الإنسان موضوع ازدراء عامّ، وهو وسيلة لسرقة الاحترام والثقة في نفسه التي يجب أن يتمتّع بها كلّ إنسان.

2. واجبات الأطفال تجاه الآخرين. يجب أن يتعلّم الطفل باكرًا تكريم حقوق الآخرين واحترامهم، وعلينا أن نكون متنبّهين لنرى إذا ما كان هذا التكريم قد تحقّق في أعماله. فعندما يصادف طفلٌ طفلًا آخر، ويدفعه بخشونة بعيدًا، أو يضربه، وما شابه ذلك، يجب ألّا نقول للمعتدي «لا تفعل هذا، سوف تؤذيه، عليك أن تشفق عليه، إنّه طفل فقير»، وما شابه ذلك. ولكن يجب أن نُعامله بنفس الطريقة المتغطرسة، لأنّ تصرّفه هو ضدّ حقوق الإنسان. حتّى الآن، ليس

(1) يُعرف عن كانط أنّه كان يولي مسألة الكذب اهتمامًا كبيرًا، ويستند إلى الكتاب المقدّس ليُبيّن أنّ الكذب هو مصدر كلّ شرّ.

للأطفال بصراحة أيّ فكرة عن الكرم. قد نلاحظ، على سبيل المثال، أنّه عندما يطلب الأهل من الطفل أن يُشارك شريحة الخبز والزبدة مع شخص آخر، من دون أن يعدوه بشريحة أخرى، فإمّا أن يرفض الطفل الطاعة، أو يطيع ضدّ إرادته. فمن غير المجدي التحدّث إلى طفل عن الكرم، إذ ليس في قدرته بعد أن يكون كريمًا.

95- هناك العديد من الكتّاب، كَكْريغوت[1] (Crugott)، على سبيل المثال، قد حذفوا أو فسّروا خطأً هذا الفصل عن الأخلاق الذي يعلّم واجباتنا إزاء أنفسنا. وتفترض الواجبات إزاء أنفسنا، كما أشرنا إلى ذلك سابقًا، الحفاظ على الكرامة الإنسانيّة، كلّ واحد في شخصه. لن يُوبّخ الإنسان نفسه إلّا إذا وضع فكرة الإنسانيّة نُصب عينيه. هذه الفكرة هي بالنسبة إليه النموذج الأصليّ الذي يُقارن نفسه به. وعندما تتصرّم الأعوام، يمُرّ الشابّ بمرحلة دقيقة، بحيث أنّ فكرة كرامة الإنسان وحدها سوف تكفي للحفاظ على الشابّ ضمن حدوده. ولكن ينبغي أن نُعطي الشاب بعض الإرشادات التي ستساعده على ما يجب قبوله وما يجب رفضه.

96- ينقص معظم مدارسنا تقريبًا شيءٌ قد يكون مفيدًا لتنشئة الأطفال على الاستقامة: كتاب تعليمٍ[2] من أجل المسلك الصالح. ينبغي

---

(1) هو مارتن كريغوت، من أسرة فرنسيّة بروتستانتيّة، استقرّت في ألمانيا بعد الاضطهاد الذي حلّ بالبروتستانت في فرنسا في القرن السادس عشر. وُلد في مدينة بريمن (Bre-men) الألمانيّة في العامّ 1725، وتوفّي في العامّ 1790، في مدينة كارولات (اسمها الحاليّ زيدليسكو) الواقعة في بولندا حاليًّا. له مؤلّفات عن الدين والأخلاق.

(2) في كتاب **نقد العقل العمليّ**، يأسف كانط لغياب كتاب تعليم لتثقيف الأطفال، ويتساءل لماذا لم يبادر المربّون إلى تأليف كتاب عمليّ من هذا النوع من أجل إرشاد الأطفال على فَهْم

لهذا الكتاب أن يحتوي، في شكلّ شعبيّ، على الأسئلة اليوميّة عمّا هو صحيح وما هو خطأ. فعلى سبيل المثال، إنسان عليه أن يردّ دَيْنه اليوم، ولكنّه يرى إنسانًا آخر في عوز شديد، فيشفق عليه ويعطيه المال الذي يعود شرعًا إلى دائنه. هل هذا التصرّف صحيح أم خطأ؟

إنّه تصرّف خاطئ، إذ يجب أن نكون أحرارًا من كلّ التزام قبل أن نكون كرماء. إذا قدّمنا الصدقات، فهذا عمل جدير بالتقدير، ولكن عندما نفي ديوننا، نفعل ما نحن ملزمون به.

مرّة أخرى، هل من الممكن تبرير الكذب عند الضرورة؟ كلّا، لا توجد حال واحدة يُمكن من خلالها أن نُبرّر الكذب. فإذا لم نتمسّك بشدّة بهذه القاعدة، سيعتبر الأطفال أصغر عُذر أنّه ضرورة، وسيسمحون في أغلب الأحيان لأنفسهم بأن يكذبوا. فإذا وُجد كتاب من هذا النوع، يُمكننا الاستفادة منه، فنخصّص له ساعة في النهار لدراسته، بحيث يستطيع الأولاد أن يتعلّموا منه التصرّف الصحيح، تمامًا كعين اللّه الساهرة على الأرض.

97- أمّا فيما يتعلّق بالالتزام بالإحسان، فهو ليس إلزامًا مطلقًا. يجب أن نستنهض فكرة التعاطف عند الأطفال، لا ليشعروا بأسى الآخرين، بل ليكتشفوا معنى واجبهم لكي يبادروا إلى مساعدة الآخرين. ينبغي للأطفال ألّا يكونوا ممتلئين بالشعور، بل أن يمتلئوا من فكرة الواجب. كثيرون من الناس، في الواقع، أصبحوا قساة القلوب، بعد

واجباتهم. ممّا يدلّ على اهتمام كانط بالتربية وبمستقبل الأطفال الأخلاقيّ والاجتماعيّ، ولو أنّ اهتماماته الفلسفيّة والعلميّة كانت أبعد بكثير من تربية الأطفال. راجع الحاشية في:
Emmanuel KANT, *Réflexions sur l'éducation*, op.cit., p. 138.

أن كانوا قبلًا مرهفي الحسّ، لأنّهم غالبًا ما خُدعوا. ومن العبث أن نُبيّن للأولاد الجانب الصالح لأعمالهم. غالبًا ما يرتكب معلّمو الدين الخطأ في تصوير أعمال الخير على أنّها جديرة بالمديح، من دون أن يروا أنّ كلّ ما يُمكننا فعله من أجل اللّٰه هو أن نفعل ما نحن ملزمون به، وأنّه عندما نفعل الخير مع الفقراء، إنّما نقوم بواجبنا فحسب. إنّ عدم المساواة بين الناس إنّما ينشأ من ظروف عرضيّة. وإذا كنت أمتلك ثروة، فأنا مدين إلى الظروف المؤاتية لي أو لمن سبقني، وبالتالي إنّ علاقتي بسائر الناس تبقى كما هي عليه.

98- وممّا لا شكّ فيه أنّ الحسد يستيقظ عند الطفل حينما نطلب منه أن يقارن قيمته بقيمة الآخرين. ينبغي له بالأحرى أن يقارن نفسه بمدلول العقل. أما فيما يخصّ التواضع، فهو ليس سوى مقارنة قيمتنا الخاصّة بالكمال الأخلاقيّ. في هذا السياق، على سبيل المثال، تجعل الديانة المسيحيّة من الناس متواضعين، لا من خلال التبشير بالتواضع، بل من خلال تعليمهم أن يقارنوا أنفسهم بالنموذج الأعلى للكمال. وإنّه لمن السخف جدًّا أن نرى في التواضع انتقاصًا من أنفسنا. «انظروا كيف يتصرّف هذا الطفل أو ذاك!» إنّ التعجّب من هذا النوع من التواضع يُنتج أسلوبَ تفكير خسيس للغاية، لأنّ الإنسان الذي يُقدّر قيمته بقيمة الآخرين، فإنّه إمّا يُحاول أن يرفع نفسه فوقهم، أو أن ينتقص من قيمتهم. هذا التفكير هو ضرب من الحسد. عندها نسعى فقط إلى نَسَب الأخطاء إلى الآخرين فلكي نتمكّن من المقارنة معهم بشكل إيجابيّ. ومن ثمّ، إنّ روح المنافسة، المطبّقة بشكل خاطئ، تثير الحسد فحسب. ولكن، قد تُستخدم المنافسة أحيانًا لغرض

جيّد، كما هو الحال حينما نقول لطفل، من أجل إقناعه بإمكانيّة أداء مهمّة معيّنة، أنّه يُمكن للآخرين القيام بها بسهولة. يجب ألّا نسمح لطفل في أيّ حال من الأحوال أن يُذلّ طفلًا آخر. كما يجب أن نسعى إلى تجنّب أيّ شكل من أشكال الكبرياء الذي يقوم على تفوّق الثروة. وفي الوقت عينه، يجب أن نُنمّي الصدق لدى الطفل. الصدق هو ثقة متواضعة في الذات. فهو يضع الإنسان في موقع يُظهر فيه مواهبه بطريقة لائقة. يجب تمييز الثقة بالنفس من الوقاحة التي تفترض اللامبالاة إزاء حكم الآخرين. إنّه لمن السخف أن نرى في التواضع انتقاصًا من أنفسنا. انظروا كيف يتصرّف هذا الطفل أو ذاك؟ إنّ التعجّب من هذا النوع يُنتج أسلوب تفكير خسيس للغاية، لأنّ الإنسان الذي يُقدّر قيمته بقيمة الآخرين، فإنّه إمّا يُحاول أن يرفع نفسه فوقهم، أو أن ينتقص من قيمتهم. هذا التفكير هو ضرب من الحسد. عندها نسعى فقط إلى نسْب الأخطاء إلى الآخرين فلكي نتمكّن من المقارنة معهم بشكل إيجابيّ. ومن ثمّ، إنّ روح المنافسة، المطبّقة بشكل خاطئ، تثير الحسد فقط. ولكن، قد تُستخدم المنافسة أحيانًا لغرض جيّد، كما هو الحال حينما نقول لطفل، من أجل إقناعه بإمكانيّة أداء مهمّة معيّنة، أنّه يُمكن للآخرين القيام بها بسهولة.

99- تكون جميع رغبات الإنسان إمّا شكليّة (المتعلّقة بالحريّة والسلطة) أو ماديّة (المركّزة على موضوع ما)، أي إمّا تكون رغبات ناجمة عن الخيال واللذّة، أو في النهاية، رغبات من أجل استمرار هذين الشيئين كعنصري سعادة. إنّ رغبات النوع الأوّل هي العطش إلى الشرف (الطموح) والعطش إلى السلطة والعطش إلى التملّك. وأمّا رغبات

النوع الثاني، فهي التساهل الجنسيّ (الشهوانيّة) والتمتّع بالأشياء الطيّبة (العيش الكريم) والتمتّع بالعلاقات الاجتماعيّة (حبّ التسلية).

وأخيرًا رغبات النوع الثالث، وهي حبّ الحياة وحبّ الصحّة وحبّ السهولة (غياب الهموم إزاء المستقبل).

والعيوب هي إمّا عيوب خبيثة أو دنيئة أو عقليّة ضيّقة.

تتعلّق العيوب الأولى بالحسد ونكران الجميل والفرح بمصيبة الآخرين. ويرتبط النوع الثاني من العيوب بالظلم والخيانة (الخداع) والانحلال، وتتجلّى هذه الأمور في تبديد الثروات، وكذلك الصحّة (الإفراط) والشرف.

أمّا عيوب النوع الثالث فهي القسوة والبخل والكسل (التخنّث).

100 ـ تكون الفضائل[1] إمّا فضائل تستحقّ التقدير أو فضائل تقوم على الإلزام أو البراءة فحسب. تنتمي المروءة (وتفترض السيطرة على رغبة الثأر أو ما يخصّ حبّ الرفاه أو الجشع) والإحسان والسيطرة على الذات إلى الفضائل الأولى.

وتنتمي النزاهة واللياقة والمسالمة إلى الفضائل الثانية. وينتمي أخيرًا إلى الفضائل الثالثة، كلّ من الشرف والتواضع والقناعة.

101 ـ ولكن هل الإنسان بطبيعته صالح أم سيئ أخلاقيًّا؟ إنّه ليس

(1) يحُدّد كانط الفضيلة في كتابه **الأسس الميتافيزيقيّة للأخلاق** بهذه التعابير: «الفضيلة هي القوّة الأخلاقيّة لإرادة الإنسان الذي يتبع واجبه». راجع الحاشية في:
Emmanuel KANT, *Réflexions sur l'éducation*, op. cit., p. 141.

كذلك، لأنّه بطبيعته ليس كائنًا أخلاقيًّا. يُصبح الإنسان كائنًا أخلاقيًّا عندما يُطوّر عقله أفكارًا عن الواجب والقانون. ومع ذلك، قد يقول المرء أنّ لديه ميلًا طبيعيًّا إلى كلّ عيب، وأنّ لديه ميولًا وغرائز تشدّه في اتجّاه ما، في حين أنّ عقله يقوده إلى اتّجاه آخر. لا يُمكنه أن يُصبح كائنًا أخلاقيًّا صالحًا إلّا بضبط النفس، مع أنّه يُمكن أن يكون بريئًا ما دامت ميوله الشرّيرة كامنة.

تنشأ العيوب بهذه الطريقة بحيث أنّ الحضارة ترغم الطبيعة، لأنّ مصيرنا ككائنات بشريّة هو الخروج من الحال الطبيعيّة كحيوانات. إنّ الفنّ الكامل يُصبح طبيعة ثانية.

102 ـ يعتمد كلّ شيء في التربية على إرساء المبادئ الصحيحة وتوجيه الأطفال على فهمها وقبولها. يجب أن يتعلّموا أن يستبدلوا الاشمئزاز لما هو منفّر وعبثيّ، بالكراهية؛ والخوف من الإنسان ومن العقاب الإلهيّ بالخوف من ضميرهم؛ وآراء الناس باحترام الذات والكرامة الداخليّة؛ والأفعال بالكلمات والحوافز بالقيمة الداخليّة فحسب؛ وأن يستبدلوا الشعور بالفهم، والعبادة الكئيبة والخجولة والحزينة بالفرح والتقوى والمزاج الطيّب.

ولكن فوق كلّ شيء، يجب أن نمنع الأطفال من تقدير الثروات بشكل مُبالغ فيه.

103 ـ إنّ السؤال الأوّل الذي يطرح نفسه، عندما نبحث في تربية الأطفال فيما يتعلّق بمسألة الدين، هو إذا كان من الممكن عمليًّا نقل الأفكار الدينيّة إلى الأطفال في وقت مبكّر في الحياة. لقد كُتِب الكثير عن هذه النقطة في الدراسات التربويّة. بيد أنّ الأفكار الدينيّة تتضمّن دومًا

علم اللاهوت، فكيف يُمكن تعليم الشباب هذا العلم وهم لا يعرفون أنفسهم، ولا حتّى العالم؟ هل الشبّان الذين لا يعرفون شيئًا عن الواجب هم في وضع يُمكّنهم من فهم الواجب المباشر تجاه الله؟ الأمر الأكيد، أنّه لو كنّا قادرين على أن لا يرى الأطفال عملَ تكريمٍ واحد لله، وأن لا يسمعوا أبدًا باسم اللّه، سيكون بحسب الترتيب الصحيح للأشياء أن نعلّمهم أوّلًا الغائيّات والأهداف، وما يتعلّق بالإنسانيّة، وأن نصقل حكمهم، وأن نطلعهم على ترتيب أعمال الطبيعة وجمالها، ومن ثمّ نضيف معرفة واسعة عن بنية الكون؛ عندها من الممكن أن تُكشف للمرّة الأولى فكرة الكائن الأسمى، والكائن المشرّع. وبما أنّ طريقة العمل هذه مستحيلة، نظرًا إلى ظروف المجتمع الحاليّة، إذ لا يُمكننا منع الأطفال من سماع اسم اللّه ومن رؤية علامات تَعبُّد الناس له، فإذا علّمناهم شيئًا عن اللّه عندما يكبرون، فستكون النتيجة إمّا اللامبالاة أو الأفكار الخاطئة عنه، كالرعب من قدرة اللّه، على سبيل المثال. ولكن يجب أن نسهر على ألّا تجد هذه الأفكار مكانًا في مخيّلة الطفل. ولتجنّبها، يجب أن نسعى في وقت مبكّر إلى نقل الأفكار الدينيّة إلى الطفل. إلّا أنّ هذه التعاليم يجبّ ألّا تكون فقط من عمل الذاكرة والتقليد، لأنّ الطريقة المتّبعة يجب أن تكون دومًا متوافقة مع الطبيعة. وسيفهم الأطفال، من دون العودة إلى الأفكار المجرّدة عن الواجب والالتزامات والسلوك الجيّد أو السيّئ، أنّ هناك قانونًا يقوم على الواجب، لا يُشبه السهولة أو المنفعة أو أيّ اعتبارات أخرى من هذا النوع، إنّه قانون عالميّ، لا يخضع لنزوة الناس. لذا، والحال هذه، يجب على المعلّم أن يدرّب الأطفال على هذه الفكرة.

فيجب أوّلًا أن نَنْسب كلّ شيء إلى الطبيعة، ومن ثمّ أن نَنْسب الطبيعة إلى اللّه، لنبيّن أوّلًا، على سبيل المثال، كيف أنّ كلّ شيء مرتّب من أجل الحفاظ على الأنواع وتوازنها، ولكن، في الوقت عينه، مع مراعاة الإنسان على المدى الطويل، كي يتمكّن من بلوغ السعادة.

ينبغي أن تُدرّس فكرة اللّه أوّلًا عن طريق القياس (analogie) مع فكرة الأب[1] الذي نحن تحت رعايته، إذ بهذه الطريقة يُمكننا أن نبيّن للطفل أهميّة وحدة الناس التي تُشكّل أسرة واحدة.

104 ـ فما الديانة إذًا؟ الديانة هي القانون الذي فينا، إذ تستمدّ قوّتها من مشرّع أو قاضٍ فوقنا جميعًا. الديانة أخلاق مُطبّقة على معرفة اللّه. إذا لم تكن الديانة مرتبطة بالأخلاق، تتحوّل إلى سعي من أجل كسب الإنعامات. إنّ الأناشيد المرنَّمة والصلوات والتردّد إلى الكنيسة يجب أن تمنح الناس قوّة منعشة وشجاعة منعشة ليتحسّنوا، كما ينبغي أن تكون تعبيرًا عن لغة القلب الذي تحييه فكرة الواجب. فهذه الأمور ليست سوى تحضيرات للأعمال الصالحة وليست الأعمال نفسها، وأنّ الطريق الوحيد الذي بواسطته يمكننا إرَضاء اللّه هي أن نصبح أشخاصًا أفضل ممّا نحن عليه.

عندما نعلّم الطفل الديانة، ينبغي لنا أن نبدأ أوّلًا بالقانون الذي في داخله. الإنسان الفاسد يزدري نفسه، وهذا الازدراء، بالتالي، فطريّ،

---

(1) ينبغي ألاّ ننسى أنّ صورة الأب في الديانة المسيحيّة هي تشبيه رائج في لاهوتها. في هذا السياق، يقول الفيلسوف فيختهِ: «يُشبّه اللهُ في المسيحيّة بصورة الأب. وهي صورة رائعة. ولكن يجب ألّا نكتفي بالكلام على طيبته، بل يجب أن نفكّر بالطاعة الأخلاقيّة التي تربطنا به أيضًا». راجع الحاشية في:

Emmanuel KANT, *Réflexions sur l'éducation*, op.cit., p. 143 – 144.

ولا يبرز لأنّ اللّه قد حرّم الرذيلة، ذلك أنّه ليس بالضرورة أن يكون المشرّع هو صانع القانون. فالأمير، على سبيل المثال، يستطيع أن يحرّم السرقة في بلده من دون أن يُسمّى بالمؤسّس الأوّل الذي يمنع السرقة. في ضوء ذلك، يتعلّم الإنسان أنّ المسلك الصالح وحده يستطيع أن يجعل منه كائنًا جديرًا بالسعادة. وفي الوقت عينه، يجب أن نُقرّ بأنّ القانون الإلهيّ يتجلّى (erscheinen) كأنّه قانون طبيعيّ، وأنّه ليس قانونًا اعتباطيًّا. لذا، ترتبط الديانة بالأخلاق.

ومهما يكن، يجب ألّا نبدأ تعليم الديانة من خلال اللاهوت. إنّ الديانة التي لا تُبنى إلّا على اللاهوت، لا تحتوي أبدًا على شيء من الأخلاق. فلا نستمدّ منها سوى مشاعر الخوف[1] من جهة، والأمل في الحصول على مكافأة، من جهة أخرى، وهذه الأمور لا ينتج عنها سوى العبادات الخرافيّة. الأخلاق تأتي في الدرجة الأولى، ومن ثم يتبعها اللاهوت. هذه هي الديانة.

105 ـ إنّ القانون الذي في داخلنا نسمّيه الضمير[2]. الضمير، في المعنى

---

(1) يُعالج كانط مسألة خوف الإنسان في أكثر من موضع في كتابه في التربية، وفي كتب أخرى، ويسعى إلى تحريره من هذه الأفكار السوداويّة، لأنّ غاية الدين الأولى هي سعادة الإنسان كي يُعطيَ معنىً لحياته. بيد أنّ رجال الدين، في رأي كانط، غالبًا ما يلجأون إلى أسلوب سلبيّ لمفهوم الدين، ولا سيّما الخوف من العقاب، والخوف من الله، كي يُمسكوا بعقول الناس ويتحكّموا بها. إلّا أنّ هذا الأسلوب ينحسر شيئًا فشيئًا بسبب وعي الناس وانفتاحهم على التنوير والحسّ النقدي.

(2) لا بدّ في هذا السياق من أن نُذكّر هنا بأشهر نصوص كانط عن الواجب والضمير. يقول في كتابه، **نقد العقل العمليّ**: «الواجب! اسم سام وعظيم، أنت الذي لا ينطوي على أيّ شيء محبّب [...]، بل تُنادي بالخضوع، ولا تُهدّدّ بشيء يوقظ في النفس النفور الطبيعيّ والهلع، بغية وضع الإرادة في حركة دائمة، هذا الواجب يُشيّد قانونًا نكنّ له الاحترام، تسكت أمامه كلّ الميول...» انظر:

الحصريّ للكلمة، هو تطبيق أعمالنا على هذا القانون. إنّ تبكيت الضمير يكون من دون تأثير إذا لم ننظر إليه كممثّل لله. ومع أنّ اللّه أقام فوق رؤوسنا محكمة، إلّا أنّه أقام في داخلنا أيضًا مكانًا للحكم. فإذا لم تنضمّ الديانة إلى الضمير الأخلاقيّ، فليس لها أيّ تأثير. لأنّ الديانة من دون الانضمام إلى الضمير الأخلاقيّ تتحوّل إلى خدمة الخرافات. يعتقد الناس أنّهم يخدمون اللّه من خلال تسبيحه وتبجيل قدرته وحكمته، من دون أن يفكّروا كيف يتمّمون القانون الإلهيّ، من دون أن يعرفوا أو أن يفتّشوا عن قدرته وحكمته وما شابه ذلك. هذه الأناشيد المرنَّمة هي أفيون لضمير هؤلاء الناس، ووسادة ينامون عليها بهدوء.

106 ـ لا يستطيع الأطفال أن يفهموا الأفكار الدينيّة كلّها، على الرغم من أنّ بعضها يجب أن نعلّمهم إيّاها؛ هذه الأفكار هي سلبيّة أكثر ممّا هي إيجابيّة. فلا جدوى من السماح للأطفال بأن يردّدوا عبارات كثيرة، إذ تنتج معنى خاطئًا للتقوى. إنّ الطريقة الصحيحة لإكرام اللّه هي التصرّف وفقًا لإرادته. هذا ما يجبّ أن نعلّم الأطفال أن يفعلوه. كما يجب أن نتأكّد من أنّ اسم اللّه لا يؤخذ عبثًا في كثير من الأحيان، سواء أكان من قبلنا أو من قبل الأطفال. وإذا استخدمنا اسم اللّه في تهنئة

Emmanuel KANT, *Critique de la raison pratique*, trad. Gibelin, Paris, 1965, p. 91.

هذا النصّ هو تحليل كانطيّ لأعمق نصّ كتبه جان ـ جاك روسّو عن الضمير في كتابه في التربية، إميل نموذجًا: « الضمير! الضمير! هذه الغريزة الإلهيّة، الخالدة والسماويّة، والصوت العلويّ الذي لا يفنى، أنت المرشد الأمين لكائن جاهل وناقص، ولكنّه عاقل وحرّ. أنت الحاكم المعصوم الذي يحكم على الأعمال بالخير أو بالشرّ، جاعلًا الإنسان أشبه بإله...»

أصدقائنا، ولو مع وجود نيّة تقيّة، فهذه أيضًا إساءة استخدام للاسم المقدّس. يجب أن تملأ فكرة اللّه الناس كلّ مرّة يسمعون فيها اسمه. وينبغي أن نأتي على ذكر اللّه ولكن نادرًا، ومن دون أيّ استخفاف. كما يجب أن يتعلّم الطفل أن يشعر بالوقار تجاه اللّه ربّ الحياة وربّ العالم أجمع، وعلاوة على ذلك، بصفته من يهتمّ بالناس، وأخيرًا كديّان. يُحكى عن نيوتن أنّه كان يختلي بنفسه ويتأمّل دومًا فترة من الوقت، كلّ مرّة كان يلفظ اسم اللّه.

107 ـ من خلال تفسيرٍ يُوحّد الأفكار عن اللّه والواجب، يتعلّم الطفل بشكل أفضل احترام العناية الإلهيّة للخلائق، ممّا يحميه من الميل إلى التدمير والقسوة، وهي أمور نراها في أغلب الأحيان في تعذيب الحيوانات الصغيرة. وفي الوقت عينه، ينبغي لنا أن نعلّم الطفل اكتشاف الخير في الشرّ. فعلى سبيل المثال، تُعتبر الوحوش المفترسة والحشرات نماذج للنظافة والاجتهاد، فتذكّر الناس الأشرار بضرورة اتّباع القانون، وعندما تهاجم العصافير الديدان، فلكي تحمي الحديقة، إلخ.

108 ـ يجب إذًا أن نُعطي الأطفال فكرة عن الكائن الأسمى، كي يتمكّنوا حينما يرون الآخرين يصلّون، أو يفعلون أي شيء آخر، أن يعرفوا لمن يصلّون، ولماذا. إلّا أنّ هذه الأفكار يجب أن تكون محدودة، إذ هي مجرّد أفكار سلبيّة، كما سبق وأشرنا إلى ذلك. لذا، والحال هذه، ينبغي لنا أن ننقلها في عمر الشباب المبكّر، مع الحرص في الوقت عينه على الّا يقدّروا الناس من خلال ممارساتهم الدينيّة، لأنّه، على الرغم من تنوّع الأديان، فالدين هو نفسه في كلّ مكان.

109 - نودّ أن نضيف في الختام بعض التوجيهات التي ينبغي أن يلاحظها الشباب بشكل خاصّ، ولا سيّما أنّهم يقتربون من عمر المراهقة. في هذا العمر، يبدأ الشاب في ملاحظة بعض التغييرات التي لم يكن يراها من قبل. ففي الدرجة الأوّلى، التمييز بين الجنسين. لقد أقامت الطبيعة حجابًا معيّنًا من السريّة حول هذا الموضوع، وكأنّه شيء لا يليق بالإنسان أو مجرّد حاجة حيوانيّة فيه[1]. إلّا أنّ الطبيعة سعت إلى الإحاطة به، قدر الإمكان، بشتّى الوسائل الأخلاقيّة. فحتّى الأمم المتوحّشة تتصّرف بنوع من الحشمة والتحفّظ في هذه المسألة. قد يسأل الأطفال بين الحين والآخر أسئلة فضوليّة، على سبيل المثال، «من أين يأتي الأطفال؟ ومع ذلك، فهم يشعرون بالرضى بكلّ سهولة، بمجرّد أن يحصلوا على جواب مخالف للصواب، لا معنى له، أو بالقول لهم بأن هذه أسئلة صبيانيّة.

هذه الميول تتطوّر ميكانيكيًّا عند الشباب، على غرار الغرائز كلّها، حتّى من دون معرفة شيء معيّن. فمن غير الممكن، بالتالي، أن يبقى المراهق على الجهل والسذاجة التي تنتمي إلى الجهل. فإذا صمتنا يزداد الشرّ. نرى هذا في تربية أجدادنا. أمّا التربية في أيّامنا الحاضرة، فيُفترض أنّه يجب أن نتحدّث مع الشباب بصراحة ووضوح ومن دون مواربة. يجبّ أن نُقرّ بأنّ هذا موضوع دقيق، إذ لا يُمكننا أن ننظر

---

(1) اقتبس كانط هذه الفكرة من كتاب **في الواجبات** (De officiis) للفيلسوف الرومانّي شيشرون. يقول شيشرون في هذا الصدد: «يبدو أنّ الطبيعة اهتمّت كثيرًا بجسدنا، فبيّنت شكله العام وكلّ ما يُمكننا أن نُبيّن منه بكلّ وقار، لكنّها خبّأت الأجزاء التي منحتها للجسم لضرورات حيويّة، إذ إنّ مظهرها الخارجيّ قبيح ومنفّر». أنظر:
CICÉRON, *De officiis*, livre I, chapitre XXXV, p. 126.

إليه كأنّه موضوع للمحادثة المفتوحة. ولكن إذا تعاملنا مع الشاب بتعاطف مع ميوله الجديدة، كلّ شيء سيكون على ما يرام.

عادةً ما تكون السنة الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة هي الفترة التي يتطوّر فيها الشعور الجنسيّ عند الشباب (وإذا حدث ذلك مبكّرًا، فلأنّ الأطفال قد ضُلّلوا أو أُفسدوا من خلال الأمثلة السيّئة). في هذا العمر، يكون حكمهم قد تبلور بالفعل، ومنذ هذا الوقت تقريبًا، تُحضّرهم الطبيعة لمناقشة هذه المسألة معهم.

110 ـ ما من شيء يُضعف العقل والجسد مثل هذا النوع من المتعة[1] الموجّهة ضدّ الذات، إذ تتعارض كلّيًّا مع طبيعة الإنسان. ولكن يجب ألّا تُخفى هذه المسألة عن الشباب. يجب أن نضعها أمام الشاب في كلّ فظاعتها، لنقول له إنّه في هذه الطريقة لا ينفع في حفظ الذرّية، وأن قوّة جسده ستدمّر بسبب هذا العيب أكثر من أيّ شيء آخر، وأنّه سيجلب على نفسه شيخوخة مبكّرة، وأنّ عقله سيضعف جدًّا، إلخ.

يُمكننا أن نتجنّب هذه النزوات بالانشغال الدائم، وبعدم تخصيص وقت أكثر ممّا هو ضروريّ للسرير والنوم. فمن خلال هذا الانشغال الدائم، يُمكننا أن نُبعد هذه الأفكار كلّها عن ذهننا، فحتّى لو بقي هذا الشيء في مخيّلتنا، فهو ينخر قوّتنا الحيويّة. إذا وجّهنا ميولنا إلى الجنس الآخر، قد نُصادف دومًا بعض العقبات في طريقنا، ولكن

---

(1) يشير كانط هنا إلى عادة الاستمناء التي يلجأ إليها المراهق أو الشاب للحصول على متعة ذاتيّة. إلّا أنّه، كما يبدو واضحًا في النصّ، يدين بشكل قاطع هذه العادة، إذ تتعارض كلّيًّا مع طبيعة الإنسان، على حدّ تعبيره. وقد جهد كانط في كتابه في إظهار مساوئ هذه اللذّة الفرديّة على الجسم.

إذا وجّهنا هذه الميول إلى ذواتنا، يُمكننا أن نُشبعها في أيّ وقت. إنّ التأثير الجسديّ لهذه العادة مضرّ للغاية، ولكن النتائج على الصعيد الأخلاقيّ هي أسوأ بكثير. في هذه الحالة، نتخطّى حدود الطبيعة، وبالتالي لا يتوقّف الميل عن الهيجان، ولكن من دون الحصول على أيّ متعة حقيقيّة. وفيما يتعلّق بالمراهقين، يتساءل المعلّمون إذا كان يُسمح للشاب بإقامة علاقات جنسيّة مع الجنس الآخر؟ فإذا كان لا بدّ من الاختيار بين هذه أو تلك، فالعلاقات الجنسيّة هي أفضل بكلّ تأكيد. ففي الحالة الأولى (المتعة مع الذات) يتصرّف الشابّ ضدّ الطبيعة، أما في الثانية فلا يتصرّف هكذا. لقد هيّأت الطبيعة الإنسان ليكون بالغًا ولكي يقيم نسلًا. ومع ذلك، فإن المتطلّبات الموجودة للإنسان في مجتمع متحضّر تجعل من المستحيل في هذا العمر أن يتزوّج وأن يربّي أولاده. فإذا أقام علاقة قبل الآوان، يرتكب خطأً ضدّ النظام الاجتماعي. فمن الأفضل له، لا بل من واجبه أن ينتظر حتّى يصبح في وضع يسمح له بالزواج. في هذه الحال، لا يتصرّف كإنسان صالح وحسب، بل كمواطن صالح أيضًا.

يجب أن يتعلّم الشابّ في وقت مبكّر أن يتصرّف باحترام لائق إزاء الجنس الآخر، ليكسب تقديره، وذلك من خلال نشاط خالٍ من العيب، من أجل السعي إلى الجائزة الكبرى التي تُترجم في الزواج السعيد.

111- هناك تمييز آخر يكتشفه الشاب حينما ينخرط في المجتمع يقتضي بأن يعرف أن يميّز بين طبقات الناس واللامساواة بينهم. فيجب ألّا يُسمح له بأن يلاحظ ذلك وهو بعد طفلٌ. وإذا رأى الطفل

أهله يعطون الأوامر للخدم، يُمكنهم أن يقولوا له في أيّ وقت: «نحن نعطيهم الخبز، وبالتالي يطيعوننا، أمّا أنت فلا تفعل ذلك، فليس لهم أن يطيعوك». فإذا لم يعط الأهل بعض الآراء في هذا الموضوع، فلا يستطيع الأطفال أن يعرفوا شيئًا عن هذه الفروقات في المجتمع. ينبغي للشاب أن يفهم أنّ اللامساواة بين الناس نشأت عندما سعى إنسان إلى الاستفادة على حساب إنسان آخر. لذا، يُمكننا أن نعلّمه شيئًا فشيئًا الوعي للعدالة[1] في خضمّ اللامساواة المدنيّة.

112 - يجب أن نُعوّد الشاب على تقدير نفسه، وليس بالمقارنة مع الآخرين. إنّ تقدير الآخرين المفرط الذي يُبالغ في قيمة الناس الحقيقيّة هو ضرب من الغرور. يجب أيضًا أن نعلّم الشابّ على أن يكون صاحب ضمير في كلّ شيء، وألّا يسعى إلى حبّ الظهور، بل أن يسعى إلى أن يكون ذاته. كما ينبغي أيضًا أن نجعل منه كائنًا متنبّهًا، في أيّ ظرف كان، فعندما يتّحذ قرارًا صائبًا، ينبغي الّا يتحوّل إلى قرار فارغ. فمن الأفضل ألّا يتّخذ أيّ قرار في هذه الحال وأن يترك الأمور معلّقة. كما ينبغي له أن يكون قنوعًا إزاء الظروف الخارجيّة وصبورًا في العمل، كما يقول المثل: «تحمّل وامتنع» (Sustine et abstine). وأن يكون متنبّها كي يكون معتدلًا في اللذات. فعندما لا نرغب فقط

(1) المساواة، في فكر كانط، هي ارتباط الإنسان بوضعه القانونيّ في المدينة. فالمواطنون كلّهم متساوون أمام القانون. يحمل كانط على كلّ الامتيازات في المجتمع ويشدّد على ضرورة تطبيق القانون على الجميع من دون أيّ تمييز. وينتج عن هذا كلّه أنّ كل مواطن يستطيع أن يملك ما يريد، بحسب عمله وقدراته وتطلّعاته. بيد أنّ المساواة القانونيّة تولّد حتمًا اللامساواة الاقتصاديّة والتباين في الغنى. وعلى الرغم من هذه الفروقات، إلّا أنّ كانط لا ينثني أمام أهميّة المساواة والعدالة أمام القانون. وهو، في تفكيره هذا، ليس بعيدًا عن فكر روسّو الذي يعتبر أنّ الناس كلّهم متساوون أمام القانون.

في الحصول على اللذّات، وتعلّمنا أن نكون صبورين في عملنا، سنصبح أعضاء مفيدين للجماعة ونتخلّص من الضجر.

مرّة جديدة، يجب أن نُشجّع الشاب

1. على أن يكون فرحًا ورائق المزاج. يفرح القلب عندما لا يجد المرء شيئًا يُلام عليه.
2. ويجب أن نعلّمه على أن يتمتّع بمزاج جيّد. بالانضباط الذاتيّ، يستطيع الشاب أن يدرّب نفسه على أن يكون رفيقًا أنيسًا في المجتمع.
3. يجب أن نشجعه على أن ينظر إلى الأشياء على أنّها واجب. وأنّ أيّ عمل له قيمته بحدّ ذاته، لا لأنّه يتناسب مع ميوله، ولكن لأنّنا في أدائه نفي بواجبنا.
4. ويجب أن ننمّي فيه الشعور بالحبّ تجاه الآخرين (Menschenliebe) والشعور بالبعد الكوزموبوليتي. يوجد في داخلنا شيء ما يحثّنا على الاهتمام بذواتنا وبالذين تربّينا معهم. كما يجب أن يهتمّ الطفل أيضًا بتقدّم العالم. وعلى الأطفال أن يتآلفوا مع هذا الاهتمام، بحيث يشعرون بالدفئ في قلوبهم. وعليهم أن يفرحوا بتقدّم العالم، ولو لم يأتِ ذلك بالفائدة عليهم أو على بلدهم.

وأخيرًا، يجب أن نعلّمهم أن يُدركوا قيمة الأشياء الجيّدة في الحياة. عندها سيتبدّد الخوف الطفوليّ إزاء الموت. كما يجب أن نبيّن للمراهق أنّ استباق اللذّة قبل أوانها لا يتحقّق في كلّ ملئها.

وفي النهاية، يجب أن نشير إلى أهميّة تقييم واقعه اليوميّ مع ذاته، كي يتمكّن في أواخر أيّامه من أن يجري تقييمًا لحياته.

إجابة عن سؤال: ما التنوير؟[1]

1 ـ التنوير هو خروج الإنسان من قصوره[2] الذي هو مسؤول عنه. والقصور هو عجز الإنسان عن استخدام الفاهمة[3] من دون توجيه الآخرين. والقصور هو عقاب ذاتيّ، ذلك أنّ السبب لا يكمن في نقص في الفاهمة، بل في نقص في القرار والشجاعة في استخدامها من دون توجيه الآخرين. «تجرّأ وفكّر»[4]! ليكن لديك الشجاعة في استخدام الفاهمة بنفسك. هذا هو شعار التنوير.

2 ـ إنّ الكسل والجبانة هما السببان اللذان يُفسّران أنّ عددًا كبيرًا من الناس، بعد أن حرّرتهم الطبيعة منذ فترة طويلة من أيّ توجيه خارجيّ، يبقون بملء إرادتهم، طوال حياتهم، تحت الوصاية، ممّا يُسهّل على الآخرين القيام بدور الوصيّ عليهم. من السهل جدًّا أن يكون المرء قاصرًا.

فإذا كنت أملك كتابًا، يحلّ مكان الفاهمة، وإذا كان هناك مدير يلعب دور الضمير في حياتي، وطبيب يُقرّر عنّي النظام الغذائيّ الذي يناسبني، إلخ،

---

(1) العنوان الأصلي في اللغة الألمانيّة: *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*

(2) معنى كلمة قصور (أو حالة القاصر فكريًّا أو عدم النضج) بالألمانيّة **Unmündigkeit**.

(3) آثرنا ترجمة كلمة Verstand بالفاهمة وليس بالفهم، وهي قدرة الإنسان على الفهم والتفكير. أمّا كلمة فَهْم فتعني بالألمانيّة Verständnis.

(4) ورد هذا التعبير أوّلاً في اللغة اللاتينيّة: *Sapere aude*، ويعني «تجرّأ وفكّر». وقد استقاه كانط من كتاب الرسائل للشاعر الرومانيّ أوراسيوس.

فلست بحاجة، والحال هذه، إلى أن أبذل أيّ جهد. كما لست بحاجة أيضًا ألى أن أفكّر، إذا كنت أستطيع أن أدفع، فهناك من يقوم بهذا العمل المُكدِّر. أن تعتبر أكثريّة الناس (بما فيهم الجنس اللطيف) الخطوة نحو النضج خطرة جدًّا، ناهيك بأنّها مسألة مضنية، هذا ما يسهر الأوصياء على الحفاظ عليه، إذ بكلّ لطف يأخذون على عاتقهم أن يُمارسوا سلطة عليا عليهم. وبعد أن يُحوّلوا تلك الحيوانات الداجنة (الناس) إلى أغبياء، وبعد أن يتأكّدوا من أنّ هذه الخلائق الهادئة لا تتجاسر على القيام بأيّ خطوة خارج الحظيرة التي احتجزوها فيها، يُبيّنون لهم الأخطار التي تُهدّدهم إذا حاولوا أن يذهبوا وحدهم خارج هذه الحظيرة. ومع ذلك، هذا الخطر ليس كبيرًا على الإطلاق، إذ تتعلّم هذه الخلائق أخيرًا، بعد بضع سقطات، أن تمشي؛ إلّا أنّ حادثًا من هذا النوع يُكبّلهم، وأنّ الخوف الذي ينجم عنه، يردعهم عن القيام بتجربة جديدة.

3 - فمن الصعب إذًا لشخص بمفرده أن يخرج من حالة القصور هذه، التي أصبحت تقريبًا طبيعة ثانية. فهو يطيب له أن يبقى هكذا، وبالتالي هو عاجز عن استخدام الفاهمة، إذ لا يتركه أحد وشأنه كي يقوم بهذه التجربة. فالقوانين والصيغ، هذه الأدوات الميكانيكيّة في الاستعمال العقليّ أو بالأحرى في الاستخدام السيىء للمواهب الطبيعيّة (استخدام سيىّء للعقل)، هي سلاسل تُربَط دومًا في أرجل القاصرين. ومن تُساوره نفسه أنّه يستطيع أن يرميها، يخطو خطى متردّدة فوق الحفر الضيّقة، لأنّه غير معتاد على تحريك رجليه بحرّيّة. قلّة تلك التي نجحت من خلال عملها الفكريّ أنّ تخرج من قصورها وأن تسير بَعْدَ ذلك بخطى ثابتة.

4 - أن يستنير جمهور بنفسه، فهذا أمر ممكن، لا مفرّ منه تقريبًا، شريطة أن نترك له الحرّيّة. ذلك أنّه يُمكننا أن نصادف دومًا بعض الأشخاص الذين يفكّرون من تلقاء أنفسهم، حتّى بين الأوصياء على عامّة الشعب، الذين رموا بعيدًا نير القصور، إذ سوف ينشرون روح الاحترام العقلانيّ للقيمة الذاتيّة ودعوة كلّ إنسان إلى التفكير من خلال ذاته. لنلاحظ بنوع خاصّ، أنّ الجمهور الذي وُضع في السابق تحت هذا النير من قبل الأوصياء، سيُجبر فيما بعد على البقاء في الأسفل، بعد أن حُرّض على العصيان من الأوصياء غير القادرين على الانفتاح على التنوير. فإنّه من المضرّ أن تترسّخ الأفكار المسبقة، لأنّهم في نهاية المطاف سينتقمون من الذين حرّضوا على ذلك أو من أسلافهم. لهذا السبب، لا يستطيع الجمهور أن يبلغ عصر التنوير إلّا ببطء. بوسع الثورة أن تقود إلى سقوط الاستبداد الشخصيّ وإلى نهاية التعسّف الجشِع والمُهيمن، إلّا أنّها لا تستطيع أن تُحدِث إصلاحًا حقيقيًّا في طريقة التفكير. بل على العكس من ذلك، إنّ الأحكام المسبقة الجديدة، ستعمل، مثلما عملت في القديم، على إبقاء هذا العدد الكبير مُضيّقًا عليه ومحرومًا من الفكر.

5 - هذا النوع من التنوير لا يُطلب منه سوى الحرّيّة. في الواقع، إنّ الحرّية الأقل ضررًا، أو ما نودّ أن نُسمّيه حرّيّة، هي حرّية استخدام العقل في الفضاء العامّ في جميع الحالات. بيد أنّي أسمع هذا النداء من كلّ صوب: لا تفكّر! الضابط يقول: «لا تُفكّر، تمرّن! ومستشار الماليّة يقول: «لا تفكّر، ادفع»! ورجل الدين يقول: «لا تفكّر، آمن» (ولكن هناك حاكم واحد في العالم يقول: «فكّر، بقدر ما تريد، وبما تريد،

ولكن أطِع). هناك تقييد للحرّيّة في كلّ مكان. ولكن ما هو التقييد الذي يقف عائقًا أمام التنوير؟ وما الذي لا يقف عائقًا، وما هو مفيد له؟ أجيب: «يجب أن يكون الاستخدام العامّ لعقلنا حرًّا على الدوام، إذ وحده يقدر أن يبسط التنوير بين الناس، إلّا أنّ استخدامه الفرديّ يُمكن أن يُضَيَّق عليه في أغلب الأحيان، من دون أن نمنع تطوّر التنوير بطريقة ملموسة. أفهم بالاستخدام العامّ لعقلنا ما يستطيع المرء أن يفعله كعالِم أمام الجمهور الذي يقرأ. وأفهم بالاستخدام الخاصّ[1] ما يُمكن أن نفعله بعقلنا في مركز مدنيّ أو وظيفة محدّدة أنيطت بنا. بيد أنّه من أجل بعض الأمور التي تدخل في المصلحة العامّة، هناك آليّة ضروريّة، ينبغي من خلالها أن يتصرّف بعض الأشخاص في المجتمع بطريقة سلبيّة كي تُدار من قبل السلطة من أجل أهداف عامّة، من خلال إجماع مصطنع، وذلك، على الأقل، لمَنْع تدمير هذه الأهداف. فمن غير المسموح هنا أن نُفكّر في حالات كهذه. الطاعة هنا إلزاميّة.

ولكن بقدر ما يَعتبر هذا الفرد أو ذاك الذي يعمل كعضو في منظومة مجتمع متكامل أو في مجتمع كوزموبوليتي، فإنّه يستطيع كمثقّف من خلال كتاباته مخاطبة الجمهور بالحقيقة بكلّ ما في الكلمة من معنى،

(1) يُميّز كانط في متن نصّه الحرّيّة العامّة من الحرّيّة الخاصّة. ففيما يتعلّق بالحرّيّة العامّة، يحقّ لكلّ مثقّف أن يُعطي رأيه وأن يعرضه على المجتمع ليُناقشه. في هذه الحالة، تكون الحرّيّة مطلقة، إذ لا يوجد أيّ عائق يمنعه من التعبير عن رأيه. ولكنّ الحرّية الخاصّة يجب أن تكون أكثر انضباطًا، إذ لا يحقّ لمن هو ملتزم بديانة أو بحزب أو بإيديولوجية أن يقول ما يريد، إذ عليه أن يلتزم بما قَبِلَ به في البداية. وإذا كان عنده شكّ في مضمون ما التزم به، فعليه، والحالة هذه، أن ينسحب من التزامه كي يكون حرًّا في قوله، وإلّا عُرِّضَ للعزل.

وبالتالي يستطيع أن يناقش من دون أن يضرّ بالمهامّ التي وُظِّف من أجلها لفترة زمنيّة محدّدة كعنصر سلبيّ. إنّه لأمر مؤذ أن يُعطى أمر لضابط من رئيسه وأن يُحاول هذا الأخير أن يُفكّر إبّان خدمته في حيثيّة هذا الأمر أو في فائدته. في هذه الحال، عليه أن يُطيع رئيسه. ولكن إذا كنّا نريد أن نكون منصفين، لا يُمكن أن يُمنع الضابط، بصفته عالمًا، من أن يُعطي ملاحظات على الأخطاء إبّان الحرب وأن يُخضعها لجمهوره كي يُبدي رأيه فيها. لا يستطيع المواطن أن يرفض دفع الضرائب المتوجبّة عليه: وإذا تجاسر وانتقد بطريقة وقحة هذه النفقات، ولو أنّه لا يستطيع تحمّلها، فسيعاقب على نقده على أنّه فضيحة (إذ من شأنه أن يُحدث عصيانًا عامًّا). هذا الشخص نفسه لا يتصرّف ضدّ واجبه كمواطن، إذا عبّر عن أفكاره، بصفته علّامة، ضدّ الطابع غير الملائم والظالم لهذه الضرائب. وكذلك بالنسبة إلى رجل الدين، فهو مُلزم أن يُعلّم تلاميذه وجمعيّته استنادًا إلى عقيدة الكنيسة التي يخدمها، إذ تطوّع فيها على هذا الأساس. إلّا أنّه كمثقّف، له الحرّيّة، والعمل نفسه أن يُطلع الجمهور على أفكاره الموزونة باعتناء وبِنيّة سليمة ليُبيّن ضعف هذه العقيدة وأن يُقدّم اقتراحات من أجل تنظيم أفضل للنظام الدينيّ والإكليروسي. في هذه الحال أيضًا لا شيء يُمكن أن يؤثّر في ضميره. إلّا أنّ ما يُعلّمه بناء على مهامه، كمفوَّض من الكنيسة، لا يُعطيه حرّية التدريس كما يحلو له، بل عليه أن يُفسّر التعاليم التي التزم بتفسيرها باسم شخص آخر.

6- سوف يقول: «كنيستنا تعلّم هذا الشيء أو ذاك، وهذه هي البراهين التي تستخدِمها». عندها سيجني لرعيّته فائدة عمليّة من الاقتراحات

التي لا يُوافق عليها بكلّ قناعة، ولكنّه التزم بأن يعرضها لأنّه ليس مستحيل كلّيًّا أن يكون هناك حقيقة مخفيّة. ومهما يكن، لا شيء على الأقل يتناقض مع الديانة الداخليّة. فإذا لم يجد شيئًا من هذا كلّه، لا يُمكنه ضميريًّا أن يحافظ على وظيفته. وبالتالي، عليه أن يستقيل. إنّ استخدام الموظّف المعلّم لعقله أمام جماعته هو استخدام خاصّ، لأنّها تكون دومًا تجمّعًا محلّيًّا، مهما كان حجمها، وهو في هذا الصدد، كرجل دين، ليس حرًّا، ويجب ألّا يكون كذلك، لأنّه ينفّذ عقدًا غريبًا. ومن ناحية آخرى، فهو كمثقّف يتوجّه بكتاباته إلى الجمهور الحقيقيّ، أي العالم. فرجل الدين في الاستخدام العامّ لعقله، يتمتّع بحرّيّة لامحدودة في استخدام عقله وأنّه يتكلّم باسمه الخاصّ. فإذا كان على الأوصياء على الشعب (في الأمور الروحيّة) أن يكونوا هم أيضًا قاصرين، فهذا ضرب من الحماقة، ويقود إلى استمراريّة الحماقة.

7 - في هذا السياق، هل يحقّ لتجمّع رجال الدين، كالمجمع الكنسيّ، على سبيل المثال، أو طبقة الكهنة المحترمين (كما يسمّيها الهولنديّون)، هل يحقّ لهم أن يُقْسموا على مجموعة معيّنة من العقائد غير القابلة للتعديل، من أجل ضمان وصاية دائمة في كلّ الأوقات على كامل أعضائها ومن خلالهم على الشعب؟ أجيب، إنّ هذا مستحيل. إنّ عقدًا من هذا النوع، إذا تمّ إبرامه بهدف منع تنوير الإنسانيّة إلى الأبد، هو عقد لاغٍ وباطل تمامًا، ولو تمّ التصديق عليه من السلطة العليا أو من النظام الإمبراطوريّ أو من معاهدات السلام الأكثر جدّيّة. لا يحقّ لجيل أن يدخل في تحالف من خلال قَسَمٍ ما ليضع الجيل

القادم في موقف يستحيل عليه أن يوسّع مجال معرفته ويُصحّحها، وبخاصّة في مثل هذه الأمور المهمّة، وأن يُحرز أيّ تقدّم مهما كان نوعه في التنوير. هذه جريمة في حقّ الطبيعة الإنسانيّة، ذلك أنّ مصيرها الأصليّ يكمن بالتحديد في هذا التقدّم. لذا، يحقّ للأجيال اللاحقة رفض هذه الاتّفاقيّات، إذ هي غير شرعيّة، وبالتالي إجراميّة. ولكي نختبر إذا كان من الممكن الاتّفاق على أيّ إجراء معيّن كقانون لشعب ما، نحتاج فقط إلى السؤال عمّا إذا كان بإمكان شعب ما أن يَفرض مثل هذا القانون على نفسه. من الممكن فِعْل هذا لفترة قصيرة محدّدة، كوسيلة لإدخال طلب معيّن، بانتظار حلّ أفضل، إذا صحّ التعبير. هذا يعني أنّ كلّ مواطن، ولا سيّما رجل الدين، سيكون له مطلق الحرّيّة كمثقّف للتعليق علنًا في كتاباته على أوجه النقص في المؤسّسات الحاليّة. في هذه الأثناء، يستمرّ النظام الذي وُضِع حديثًا قائمًا، إلى أن تتقدّم الرؤية العامّة لطبيعة هذه الأمور وتثبت نفسها، من خلال موافقة عامّة (ولو لم يتمّ الإجماع عليها)، كي يتمّ عرضها على التاج الملكي. قد يسعى هذا التوجّه إلى حماية الجمعيّات التي، على سبيل المثال، وافقت أن تغيّر واقعها الدينيّ، وفقًا لمفاهيمها الخاصّة المرتبطة برؤيتها العليا، إلّا أنّها لن تحاول أن تعيق أولئك الذين أرادوا ترك الأمور كما كانت من قبل. كما أنّه من غير المعقول الموافقة، ولو لحياة كاملة، على دستور دينيّ دائم، وأن لا يستطيع أحد أن يضعه على بساط البحث علنًا. هذا التوجّه من شأنه أن يُبطل عمليًّا مرحلةً ما من تقدّم الإنسان نحو الأفضل، ممّا يجعله غير مثمر وحتّى مؤذٍ للأجيال اللاحقة.

8 ـ يستطيع الإنسان، فيما يتعلّق بنفسه، أن يُرجئ لفترة قصيرة، التنوير الذي كان ينبغي له أن يتعرّف إليه. ولكن أن يتخلّى عنه كلّيًّا، سواء أكان من أجل شخصه الخاصّ أو من أجل ذرّيته، فهذا يعني انتهاكًا للحقوق الإنسانيّة المقدّسة ودوسًا عليها برجليه. ولكن ما لا يُمكن للشعب أن يفرضه على نفسه، فإنّ الملك يحقّ له أقلّ بكثير من الشعب فرض ذلك، ذلك أنّ سلطته التشريعيّة تنبع على وجه التحديد من هذا الواقع، لأنّه يجمع الإرادة العامّة للشعب في شخصه. فطالما أنّه يرى أنّ جميع الإصلاحات الحقيقيّة أو المتخيّلة تتّفق مع النظام المدنيّ، يُمكنه في الأمور الأخرى، والحالة هذه، أن يترك رعاياه يفعلون ما هو ضروريّ من أجل خلاصهم، لأنّ هذه المسألة ليست من مهامه. بيد أنّ مهمّة الملك هي منْع أيّ شخص يُحاول عرقلة الآخرين بالقوّة الذين يعملون على تحديد هذا الخلاص أو ترويجه. وإنّه لانتقاص من مكانة جلالته إذا تدخّل في هذه الأمور وأخضع الكتابات التي يُحاول رعاياه توضيح أفكارهم الدينيّة فيها إزاء مراقبة الحكومة. فإذا تصرّف انطلاقًا من آرائه المنفعلة، يُعرّض نفسه للانتقاد، استنادًا إلى القول اللاتينيّ: «لا سلطة للقيصر على اللغويّين»[1]، ولكن أكثر من ذلك بكثير، حين يَحطّ من قدر سلطته العليا ليحامي عن امتيازات رجال الدين وبعض الطغاة في دولته ضدّ بقيّة رعاياه.

---

(1) الجملة باللغة اللاتينيّة هي: *Caesar non est supra grammaticos*. وتعني هذه العبارة في إطارها الفكريّ أنّ سلطة القانون هي أقوى من سلطة القيصر، على اعتبار أنّ اللغويّين هم الذين يُحدّدون قواعد اللغة، وبالتالي ينطبق الأمر على قوانين الدولة.

9- إذا سُئِلنا الآن: «هل نعيش حاليًّا في عصر التنوير؟»، إليكم الجواب: «كلّا، ولكن نعيش في زمن يسير نحو التنوير»[1]. قد يستغرق التنوير في حال الأشياء الحاضرة طويلًا. هناك درب طويل ينبغي اجتيازه قبل أن يتمكّن الناس عامّة من أن يكونوا جاهزين لاستخدام عقلهم بثقة في المسائل الدينيّة[2] من دون توجيه خارجيّ.

10- ولكن لدينا إشارات واضحة بأنّ الطريق باتت سالكة كي يعملوا بحرّيّة في هذا الاتّجاه، وأنّ العوائق أمام التنوير العالميّ، وأمام بروز الإنسان من قصوره الذي تقيّد به، باتت تدريجيًّا أقلّ بكثير. في ضوء ذلك، عصرنا هو عصر التنوير، إنّه عصر الملك فريديريك[3].

11- إنّ الأمير الذي يعتبر أنّه من غير المعيب أن يقول بأنّه من واجبه ألّا يفرض أيّ شيء في الأمور الدينيّة[4]، وألاّ يفرض شيئًا على

---

(1) المعنى في اللغة الألمانية: *In einem Zeitalter der Aufklärung*.

(2) يثير كانط مسألة الدين أكثر من مرّة في هذه المقالة، إذ كان يُراقب الصراعات بين المجموعات المسيحيّة المتناحرة على عقائد وعادات، وقع الشعب ضحيّتها في أغلب الأحيان. في هذا السياق، دعا كانط إلى الحرّيّة في أن يختار الإنسان الدين الذي يريد، شريطة إلّا يخلّ بالفضاء العامّ، وألّا يفرض قناعاته على الآخرين، وكأنّه يملك الحقيقة وحده. كما دعا أيضًا إلى إخضاع بعض العقائد والعادات للنقد والتحليل من أجل إيجاد رؤية أوضح وأعمق للدين.

(3) هو الملك فريدريك الثاني، ملك بروسيا. وُلد في العامّ 1712 في برلين وتُوفيّ في العام 1786 في بوتسدام. كان ينتمي إلى سلالة هوهينتسوليرن (Hohenzollern). حكم بروسيا من العام 1740 إلى العامّ 1786. عاصره الفيلسوف كانط وكان معجبًا بحُكمه واهتمامه بالفنّ والأدب والموسيقى. وكان، إلى جانب ذلك، ملكًا مستنيرًا ومتسامحًا مع الأقلّيّات الدينيّة. ترك مؤلّفات في الأدب والموسيقى...

(4) تجدر الإشارة هنا إلى أنّ الأمراء والملوك، بعد الإصلاح البروتستانتيّ في القرن السادس عشر، حاولوا أن يفرضوا قناعاتهم الدينيّة على إماراتهم وممالكهم، ولا سيّما في ألمانيا، انطلاقًا من المقولة الشهيرة أنذاك، «هذا الأمير لهذه الديانة، (*Cujus regio, ejus religio*).

شعبه، بل أن يترك له ملء الحرّيّة، وأنّ هذا الأمير الذي يرفض أن يقبل بِلَقب المُسامِح المعتدّ، هو أمير مستنير. يستحقّ هذا الأمير أن يُكرّمه معاصروه والجيل الذي يأتي بعدهم، على أنّه أوّل إنسان حرّر الإنسانيّة من القصور (فيما يتعلّق بالحكم)، وأنّه ترك الحرّية لجميع الناس بأن يستخدموا عقلهم في كلّ المسائل المتعلّقة بالضمير. وإبّان حكمه، يستطيع رجال الأكليروس، على الرغم من واجباتهم الرسميّة، بصفتهم علماء، أن يُخضعوا بحرّيّة وعلانيّة قراراتهم وآرائهم لحكم العالَم، ولو أنّها تبتعد بعض الشيء عن العقيدة المستقيمة. وينطبق هذا أيضًا أكثر على الآخرين الذي لا يرتبطون بأيّ مهام رسميّة. إنّ عقليّة الحرّيّة هذه تمتدّ أيضًا إلى الخارج، ولو أنّها تصطدم بعوائق خارجيّة من قبل حكومة تتنصّل من دورها. فهو نموذج لهذا الأخير كي يفهم أنّه لا يوجد أدنى قلق للوفاق العامّ ووحدة الجمهوريّة في جوّ الحرّيّة. لأنّ الناس سيخرجون تدريجيًّا برضاهم من البربريّة، طالما لم تؤخذ تدابير مصطنعة لإبقائهم على حالتهم.

12 ـ لقد وضّحتُ النقطة الأساسيّة لمجيء التنوير الذي بواسطته يخرج الناس من القصور الذين هم مسؤولون عنه، ولا سيّما في المسائل الدينيّة. لأنّه فيما يتعلّق بالفنون والعلوم، ليس من مصلحة معلّمينا، أوّلًا، أن يلعبوا دور الأوصياء على رعاياهم في هذه المسائل؛ وثانيًا

وقد خَلَقَتْ هذه المقولة مع الوقت مشاكل كبرى في أوروبّا، ولا سيّما بالنسبة إلى الأقلّيات، كاليهوديّة والكاثوليكيّة في بروسيا، أو البروتستانتيّة في فرنسا، وغيرها من البلدان الأوروبّيّة. ويشير كانط هنا إلى الملك فريدريك الثاني الذي كان متسامحًا مع الأديان كلّها أثناء حكمه. هذا التفكير من شأنه أن يُسهم في عالمنا العربيّ في إرساء جوّ من الحرّيّة الدينيّة من دون التدخّل في قناعات الناس الدينيّة الخاصّة بهم.

لأنّ القصور الدينيّ الذي عالجته هو الموضوع الأكثر ضررًا للإنسان وفي الوقت عينه الأكثر خزيًا. بيد أنّ الطريقة التي يُفكّر فيها رئيس دولة لتسهيل التنوير، تذهب أبعد من ذلك، وتعترف، حتّى من الناحية التشريعيّة، بأنّه لا يوجد أيّ خطر يسمح لمواطنيه بأن يستخدموا علانيّة عقلهم وأن يضعوا أمام الملأ أفكارهم حول أفضل طرق لسنّ القوانين، ولو استتبع هذا نقدًا صريحًا للتشريعات القائمة. لدينا مثال رائع أنّه لم يسبق لملك أنّه تخطّى ما نحن نجلّ.

13 ـ ولكن، وحده الحاكم الذي استنار، لا يخاف من الأشباح، ومع ذلك، ففي متناول يديه جيش كبير ومنضبط جدًّا لضمان الهدوء العامّ، وبالتالي، يُمكنه أن يقول ما لا تتجرّأ دولة حرّة أن تقوله: «فكّروا قدر ما تشاؤون، وفي الموضوع الذي تريدون، ولكن أطيعوا». لذا، تأخذ الشؤون الإنسانيّة هنا مسارًا غريبًا وغير متوقّع (ومهما يكن، فإذا اعتبرنا هذه الأشياء في مجملها، كل شيء تقريبًا يكون متناقضًا). ويبدو أنّ الدرجة العليا من الحرّيّة المدنيّة تكون مفيدة لحرّية عقل الشعب، ومع ذلك، تُفرَض عليه قيودٌ لا يُمكن تجاوزها؛ وأنّ درجة اقلّ من الحرّيّة المدنيّة تعطي الحرّيّة الثقافيّة مساحة كافية لتأخذ مدى أوسع. وبما أنّ الطبيعة قد حرّرت البذرة التي تحت القشرة القاسية والتي تسهر عليها بكلّ رقّة، فلكي يميل الإنسان ويستعدّ للفكر الحرّ، هذا الميل الذي يعمل تدريجيًّا مع مشاعر الناس (بحيث يرفع الشعب شيئًا فشيئًا من قدرته على التصرّف بحرّيّة). وعند الاقتضاء، تُؤثّر حتّى في مبادئ السلطة كي تكتشف أنّه من المفيد لها أن تُعامل الإنسان، الذي هو أكثر من مجرّد آلة، بحسب الكرامة التي يستحقّها.

«الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يحتاج إلى تربية». وتتجلّى في رأي كانط عدّة مبادئ: الانضباط من أجل النجاح في الحياة، والمهارة من أجل التكيّف مع الحياة بطريقة واعية، والفطنة من أجل أن ينظّم الإنسان نفسه في المجتمع كي يبلغ عالم التحّضُر، والبعد الأخلاقيّ من أجل اختيار المسلك الصالح الذي يُسهم في بناء المجتمع.

في هذا السياق، "يجب أن يتعلّم الطفل باكرًا تكريم حقوق الآخرين واحترامهم، وعلينا أن نكون متنبّهين لنرى إذا ما كان هذا التكريم قد تحقّق في أعماله. فعندما يصادف طفل طفلًا آخر، ويدفعه بخشونة بعيدًا، أو يضربه، وما شابه ذلك، يجب ألّا نقول للمعتدي لا تفعل هذا، سوف تؤذيه، عليك أن تشفق عليه، إنّه طفل فقير"، وما شابه ذلك. ولكن يجب أن نُعامله بنفس الطريقة المتغطرسة، لأنّ تصرّفه هو ضدّ حقوق الإنسان».


ISBN 978-9-9226437-3-1